

Nuorten käsityksiä omista mahdollisuuksistaan vaikuttaa ympäristöongelmiin eläytymismenetelmätarinoiden kautta tulkittuna

Kasvatustieteen
pro gradu -tutkielma

Laatija:
Anu Pujola

Ohjaaja:
Dosentti Päivi Granö

1.4.2021

Rauma

Oppiaine: Kasvatustiede

Tekijä: Anu Pujola

Otsikko: Nuorten käsityksiä omista mahdollisuuksistaan vaikuttaa ympäristöongelmiin eläytymismenetelmätarinoiden kautta tulkittuna

Ohjaaja: dosentti Päivi Granö

Sivumäärä: 94 sivua

Päivämäärä: 1.4.2021

Tiivistelmä

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää nuorten käsityksiä omista vaikuttamismahdollisuuksistaan ympäristöongelmiin: miksi ja miten nuoret kokevat tai eivät koe voivansa vaikuttaa ja mitä syitä ja keinoja nuoret nostavat esiin, kun heidän mielestään nuori voi tai ei voi vaikuttaa ympäristöongelmiin. Tutkimuksen kohteena ja aineistona olivat nuorten kuudesluokkalaisten eläytymismenetelmällä kirjoittamat tarinat. Nuorten kirjoittamia tarinoita analysoitiin teoriaohjaavan sisällönanalyysin avulla käyttäen ympäristökasvatukseen laadittua teoreettista mallia, Kokonaisvaltaisen ilmastokasvatuksen polkupyörämallia. Tarinoiden perusteella nuoret suosivat helppoja ympäristötekoja yksityiselämässään. Toimiin lähdettiin liikkeelle yksin, mutta muihin vaikuttamalla saatiin yhdessä toimien aikaan muutosta. Keskeiseksi toimintaa estäväksi tekijäksi nousi nuorten ikä ja siihen liittyvä vaikutusvallan puute. Nuorten tarinoissa ei nostettu esiin ympäristöongelmien juurisyitä, eikä nykyistä elämäntapaa tarkasteltu kriittisesti ja kyseenalaistaen. Myös ympäristökysymysten kokonaisuuksien hahmottaminen vaikutti puutteelliselta. Näihin asioihin tulisi kiinnittää huomiota kouluopetuksessa. Ympäristökasvatuksessa on tärkeää korostaa nuorten mahdollisuuksia toimia ympäristövastuullisesti – myös vaikutuksiltaan merkittävillä tavoilla.

Avainsanat: eläytymismenetelmä, nuoret, sisällönanalyysi, vaikuttaminen, ympäristökasvatus, ympäristöongelmat

Abstract

The aim of the study was to find out young people's perceptions of their own opportunities to influence environmental problems: why and how young people feel or do not feel able to influence and what reasons and means young people raise when they think young people can or cannot influence environmental problems. The subject and material of the study were stories written by young sixth graders using the method of empathy-based stories. The stories written by the young people were analyzed using theory-guided content analysis and a theoretical model developed for environmental education, the bicycle model on climate change education. Based on the stories, young people prefer easy environmental acts in their private lives. The actions were set in motion on their own, but influencing others brought about change. The age of young people and the related lack of influence became a key impediment to action. The stories of young people did not highlight the root causes of environmental problems, nor did they critically examine and question the current way of life. The perception of environmental issues also seemed to be incomplete. These issues should be addressed in school education. In environmental education, it is important to emphasize the opportunities for young people to act in an environmentally responsible way – even in ways that have a significant impact.

Keywords: the method of empathy-based stories, young people, content analysis, influencing, environmental education, environmental problems

Sisällysluettelo

1 Johdanto	5
2 Ympäristökasvatus apuna ympäristöongelmien ratkaisemisessa	8
2.1 Ympäristö-, kestävän kehityksen ja ilmastokasvatusta	8
2.2 Ympäristötietoisuus	11
2.3 Ympäristönlukutaito sekä toiminta- ja ympäristökompetenssi	12
2.4 Ympäristömyötainen käyttäytyminen	14
2.4.1 Suoraa ja epäsuoraa toimintaa ympäristön hyväksi	16
2.4.2 Ympäristötietojen, -asenteiden ja -myötaisen käyttäytymisen suhde	17
2.4.3 Ympäristöahdistuksen ja toivon rooli ympäristömyötaisessä käyttäytymisessä	18
2.5 Ympäristövastuullinen toiminta, ympäristökansalaisuus ja ympäristötoiminta	20
2.6 Kokonaisvaltaisen ilmastokasvatuksen polkupyörämalli ympäristökasvatuksessa	24
2.6.1 Polkupyörän eli ympäristökasvatuksen osista	25
3 Katseen siirtäminen kouluun: kestävä elämäntapa ja ekososiaalinen sivistys	28
3.1 Kestävä elämäntapa	28
3.2 Ekososiaalinen sivistys	31
4 Nuoret ympäristövastuullisina toimijoina	33
4.1 Ympäristön kannalta merkittäviä käyttäytymistapoja	33
4.2 Nuorten mahdollisuudet ympäristötoimintaan	34
4.3 Nuorten tavoista vaikuttaa ympäristöasioihin	36
4.3.1 Nuoret kuluttajina	37
4.3.2 Nuoret kansalaisina	40
4.4 Yhteenvetoa keskeisten käsitteiden määrittelystä ja teoriataustasta	41
5 Tutkimuskysymykset	42
6 Tutkimuksen toteutus	43
6.1 Tarinoita eläytymismenetelmällä	43
6.1.1 Kehyskertomus ja sen variointi eläytymismenetelmän keskiössä	45
6.1.2 Vastaustapa ja -tilanne	47
6.2 Nuorten kuudesluokkalaisten tarinat tutkimuksen kohteena	49
6.2.1 Kehyskertomusten hionta	50
6.2.2 Aineistonkeruu luokissa	52
6.3 Aineiston litterointi ja alustava käsittely	54
6.4 Aineiston analyysivaihtoehdon valinta	56
6.5 Aineiston analyysi teoriaohjaavan sisällönanalyysin avulla	58

7 Tulokset	60
7.1 Toimin yksin tekemällä pieniä ympäristötekoja arjessa ja vaikuttamalla muihin.....	61
7.2 Koska olen niin nuori, joku muu saa toimia.....	63
7.3 Kielteisestä myönteiseksi, tunteet tulevaisuuden tulkkina ja mitä ei kerrota.....	64
8 Tulosten tarkastelu ja pohdinta	65
8.1 Tutkimuksen luotettavuuden tarkastelua.....	65
8.1.1 Eläytymismenetelmän vaikutus saatuihin tuloksiin.....	67
8.1.2 Tutkimuksen eettisyydestä.....	70
8.2 Tutkimuksen tulosten arviointi ja johtopäätökset	71
8.2.1 Helppoja ympäristötekoja yksityisessä elämänpiirissä.....	72
8.2.2 Yksilön toimista yhdessä tekemiseen	73
8.2.3 Vaikuttaminen muihin ja iästä johtuva vaikutusvallan puute.....	75
8.2.4 Tarvetta kritiikille, kyseenalaistamiselle ja kokonaisuuden hahmottamiselle.....	77
8.2.5 Tutkimuksen tulosten huomioiminen koulussa.....	78
Lähteet	81
Liitteet	91
Liite 1: Eläytymismenetelmätarinan myönteisen kehyskertomusversion vastauspaperi	91
Liite 2: Johdanto aineistonkeruuseen, aineistonkeruun käsikirjoitus ja käytännön toteutuksesta .	92
Liite 3: Ohjeistus kirjoittamiseen aineistonkeruutilanteessa	94

1 Johdanto

Maailmanlaajuiset ympäristöongelmat ovat monimutkaisia sekä ekologisesti että sosiaalisesti, luonnon ja ihmisen kannalta. Nykypäivän ympäristöongelmien kuvaamiseen tarvitaan tiedettä, sillä ympäristöongelmat ovat luonteeltaan globaaleja ja rajattomia, eikä esimerkiksi ilmastonmuutoksen etenemistä voida havaita aistein. (Ojala 2007, 19.) Ympäristöongelmat kietoutuvat kaikkiin kestävän kehityksen ulottuvuuksiin: ekologisten tekijöiden lisäksi ympäristöongelmien synnyssä ja ratkaisemisessa tulee huomioida myös sosiaaliset, kulttuuriset ja taloudelliset tekijät.

Ihmisen vaikutus maapallolla on massiivista: Ilmastonmuutos ja sen haitalliset vaikutukset ovat nousseet otsikoihin ja kansalaisten puheisiin lokakuussa 2018 julkaistun Kansainvälisen hallitustenvälisen ilmastonmuutospaneelin erikoisraportin seurauksena. Raportin mukaan seuraukset ovat vakavia, jos lämpötila nousee yli 1,5 astetta esiteolliseen aikaan verrattuna. Jotta lämpeneminen saataisiin rajattua alle 1,5 asteeseen, tulisi maailmanlaajuiset nettohiilidioksidipäästöt tiputtaa nollaan vuoteen 2050 mennessä. (Masson-Delmotte ym. 2018, 12.) Tutkijat vaativatkin nopeita ja laajamittaisia päästöleikkauksia (Millar ym. 2017).

Ilmastonmuutoksen ohella vakavia ja laajamittaisia ympäristöongelmia ovat luonnon monimuotoisuuden köyhtyminen ja kuudes sukupuuttoaalto (Almond, Grooten & Petersen 2020; Ceballos, Ehrlich & Dirzo 2017; Grooten & Almond 2018) sekä erityisesti vesistöjen muovi- ja mikromuoviongelma – muovisaastetta löytyy kaikista maailman meristä (Eriksen ym. 2014).

Kestävään kehitykseen liittyy ajatus planeetan rajoista: Maapallon raaka-ainevarastot eivät ole ehtymättömät. Ihmisen toiminta tulee sopeuttaa maapallon luonnonvaroihin ja luonnon kantokykyyn. Planeetan rajojen sisäpuolella ihmiskunta voi toimia turvallisesti. Jos yksi tai useampi planetaarisista rajoista ylitetään, voi sillä olla haitalliset tai jopa katastrofaaliset vaikutukset. Esimerkiksi luonnon geneettisen monimuotoisuuden vähenemisen sekä typen ja fosforin kiertojen osalta ollaan jo korkean riskin vyöhykkeellä. (Steffen ym. 2015.)

Osavaltainen ajattelu on vuosisatojen ajan dominoinut suhteessa kokonaisvaltaiseen ajattelutapaan. Kokonaisvaltaisuutta kuvaavat laaja-alaisuus, erilaisten näkökulmien ja tekijöiden yhdistely sekä kokonaisuuksien hahmottaminen. Osavaltaisuudella puolestaan tarkoitetaan kokonaisvaltaisuuden vastakohtaa. Osavaltainen ajattelu on aiheuttanut ongelmia, jotka näkyvät ympäristönsuojelun ja ympäristökasvatuksen lähestymistavassa. Vasta viime aikoina ympäristökriisi on alettu ymmärtää ympäristöongelmien kokonaisuutena. (Willamo 2005, 15–37, 288.) Erilaiset ympäristöongelmat ovat yhteydessä toisiinsa ja niiden ratkaisutkin ovat osin samankaltaisia: ihmiskunnan tulisi vähentää päästöjä ja kulutusta eli painetta luonnonympäristöön. Erityisesti nuorilla on vaikeuksia

hahmottaa ympäristöasioita kokonaisuuksina ja ympäristöasioiden yhteyksiä toisiinsa (Wilks & Harris 2016).

Suomalaiset vaativat käyttäytymisen muutosta, mutta samanaikaisesti liikkuvat kauemmas kestävydestä kuin sitä kohti. Olemme tietoisia ilmastonmuutoksesta, mutta hiilidioksidipäästöjen vähentämisestä ei ole tullut valtavirtaa arkipäivässä. (Salonen, Siirilä & Valtonen 2018.)

Nuorisobarometrien mukaan myös valtaosa suomalaisista 15–29-vuotiaista nuorista tunnistaa ihmisen vaikutuksen ilmastoon ja pitää sitä aikamme keskeisenä kysymyksenä. Monet ovat myös valmiita muuttamaan omaa kulutustaan (Piispa & Myllyniemi 2019.) Nuoret eivät ole menettäneet toivoaan, vaan uskovat, että ympäristöongelmiin löydetään kestäviä ratkaisuja maailmanlaajuisesti ja erityisesti tieteen ja teknologian keinoin. Monien nuorten mielestä tuotantoa ja kulutusta tulisi vähentää ympäristösyistä ja jatkuva talouskasvu on mahdotonta maapallon rajallisuuden vuoksi. (Myllyniemi 2017, 81.)

Ihmiskunnan tulevaisuutta uhkaavat ympäristöongelmat ovat monimutkaisia, laaja-alaisia ja kytkeytyvät toisiinsa. Ne kietoutuvat erottamattomasti nykyiseen kulutuskeskeiseen elämäntapaamme. Koska lapset ja nuoret ovat tulevaisuuden kansalaisia, kuluttajia ja vaikuttajia, on ympäristöongelmien ratkaisemiseksi asetettu toivo kasvatukseen. Ympäristökasvatuksessa ympäristöasioita lähestytään monitieteisesti, useiden eri tieteenalojen näkökulmasta: kasvatus- ja ympäristönsuojelutieteen lisäksi tieteenaloista edustettuna ovat ainakin psykologia ja sosiologia. Esimerkiksi ympäristöahdistus on viime vuosina ollut lisääntyvän tutkimuksen kohteena. Tässä tutkimuksessa tutkimuskysymystä lähestytään monitieteisesti, keskittyen kasvatustieteeseen ja ympäristökasvatukseen.

Jako lapsiin, nuoriin ja aikuisiin tapahtuu perinteisesti iän perusteella. Nuoreksi voidaan määritellä hyvin eri-ikäiset ihmiset: esimerkiksi nuorten ympäristömyönteistä käyttäytymistä ja osallistumis- ja vaikuttamismahdollisuuksia käsittelevässä tutkimuksessa nuorten ikähaitari on jotakin 10–30 vuoden väliltä, mutta useimmiten nuorten tutkimus keskittyy yläkoulu- ja lukioikäisiin (esim. Ari & Yilmaz 2017; Autio, Heiskanen & Heinonen 2009; Busch, Ardoin, Gruehn & Stevenson 2019; Helve 2015; Myllyniemi 2017; Ojala 2012a; Ojala 2012b; Stevenson & Peterson 2016; Uitto, Boeve-de Pauw & Saloranta 2015; af Ursin & Haanpää 2012; Wilks & Harris 2016). Suomalaisten 7–29-vuotiaiden lasten ja nuorten itsensä määrittelemänä nuoruus alkaa noin 10-vuotiaana ja päättyy noin 20-vuotiaana (Myllyniemi & Berg 2013, 14–17). Tässä tutkimuksessa käytetään lasten ja nuorten määrittelemää ikää nuoren määrittelyssä. Vaikka nuoret olisivat suhteellisen samanikäisiä, mahtuu nuoren määritelmään hyvin erilaisia yksilöitä ja elämäntilanteita, eivätkä nuoret muodosta yhtenäistä ryhmää (Helve 2015; Karlsson 2016, 125, 133). Nuoria ihmisiä

tutkittaessa täytyy ottaa huomioon heidän mahdollisuutensa tehdä kestäväyyteen liittyviä valintoja (Uitto ym. 2015) ja heidän ikäänsä ja elämäkokemukseensa liittyvät erityispiirteet. Nuoret nähdään tiedon tuottajina: vain heillä on tämän päivän nuoruuteen liittyviä kokemuksia ja näkökulmia, joita ei ole muilla ikäluokilla (Karlsson 2016).

Tässä tutkimuksessa halutaan selvittää alakouluikäisten nuorten käsityksiä omista vaikuttamismahdollisuuksistaan ympäristöongelmiin. Kuudesluokkalaiset, 12-vuotiaat nuoret, ovat kulkeneet koulupolkua jo reilun viiden vuoden ajan ja heillä on kokemusta Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) korostetusta kestävä elämäntavan edistämisen tärkeydestä reilun neljän vuoden ajalta. Kuudesluokkalaiset ovat vasta vähän aikaa sitten siirtyneet lapsuudesta nuoruuteen, eivätkä he luultavasti ole saaneet vielä kovin pitkään liikkua ja kuluttaa niin itsenäisesti kuin yläkoulu- ja lukioikäiset. Tutkimuksen aineiston keruussa käytetään eläytymismenetelmällä kirjoitettuja tarinoita. Kuudesluokkalaiset nuoret pystyvät jo varsin sujuvasti ilmaisemaan itseään kirjallisesti, joten nuoret saavat tarinoissaan kertoa mahdollisimman vapaasti omista käsityksistään.

Ruotsalainen teini, Greta Thunberg, käynnisti ilmastolakkojen aallon ympäri maapalloa. Ensimmäinen koululaisten ilmastolakko järjestettiin Suomessa 11.1.2019. Greta on osoittanut, että yksikin nuori voi vaikuttaa ja saada aikaan maailmanlaajuisia toimintaa ilmastonmuutoksen hillitsemiseksi. Onko tämä heijastunut nuorten käsityksiin omista vaikuttamismahdollisuuksistaan ja toisaalta aikuisten käsityksiin nuorista ympäristötoimijoina? Kokevatko nuoret kuudesluokkalaiset voivansa vaikuttaa ympäristöongelmiin ja millä keinoilla?

Tutkimusaihe on ajankohtainen ja yhteiskunnallisesti pinnalla oleva. Toisaalta maaliskuussa 2020 laajasti myös suomalaisen yhteiskunnan sulkenut ja koulut etäopetukseen siirtänyt uuden koronaviruksen (SARS-CoV-2-virus) ja sen aiheuttaman taudin COVID-19:n leviäminen maailmalla on painanut ympäristöasiat ainakin mediassa taka-alalle. Uuden koronaviruksen aiheuttama poikkeustila on Suomessa kestänyt jo lähes vuoden, eikä loppua ole näkyvissä. Uusi koronavirus on varmasti sekä kouluissa että oppilaiden mielissä noussut ympäristöasioiden ja ympäristökasvatuksen edelle. Arjesta on tullut taiteilua erilaisten rajoitusten keskellä. Toisaalta myös uuden koronaviruksen leviäminen on mediassa yhdistetty maailmanlaajuiseen ympäristökriisiin: ympäristöongelmien ratkaiseminen on yhä tärkeämpää myös ihmisen terveyden näkökulmasta. Ympäristökriisin yhä kiihtyessä tarvitaan kaikkien, niin lasten, nuorten kuin aikuistenkin, panosta ympäristöongelmien ratkaisemisessa. Tässä tutkimuksessa pyritään selvittämään, miten nuoret näkevät omat vaikuttamismahdollisuutensa ympäristöongelmiin: miksi ja miten nuoret kokevat voivansa vaikuttaa ympäristöongelmiin ja mitkä tekijät vaikuttavat taustalla, kun vaikuttamismahdollisuudet koetaan hyviksi tai huonoiksi.

2 Ympäristökasvatus apuna ympäristöongelmien ratkaisemisessa

Ympäristö-, kestävän kehityksen ja ilmastokasvatus ovat käsitteitä, jotka kuvaavat kasvatuksellista toimintaa, jonka tavoitteena on ihmisen toiminnan muutos ympäristöystävällisemmäksi. Tätä tavoitetta voidaan kuvata eri käsittein riippuen siitä, mitä ympäristökasvatuksen osa-aluetta kulloinkin painotetaan. Ympäristökasvatuksen tavoitteena voikin olla esimerkiksi ympäristötietoisuuden tai ympäristömyötäisen käyttäytymisen lisääminen.

2.1 Ympäristö-, kestävän kehityksen ja ilmastokasvatusta

Ympäristökasvatukseen (*environmental education*) liittyvää tutkimusta on tehty 1960-luvulta lähtien. Vuosien mittaan ympäristökasvatuksen käsitteen rinnalle on noussut muitakin käsitteitä, kuten kestävän kehityksen kasvatus ja ilmastokasvatus. (Gough 2013; Wolff 2004.)

Ympäristökasvatuksen ja kestävän kehityksen kasvatuksen suhdetta on jäsennetty ainakin neljällä eri tavalla. Yhden lähestymistavan mukaan kestävän kehityksen kasvatus nähdään yhtenä vaiheena ympäristökasvatuksen kehityksessä, sen uutena ilmentymänä. (Hesselink, van Kempen & Wals 2000, 12; Wolff 2004.) Tähän uuteen ilmentymään sisältyvät muun muassa ympäristökansalaisuuteen ja kuluttajuuteen liittyvät näkökulmat.

Ympäristökasvatuksessa voidaan tarkastella hyvinkin paikallisia aiheita ja ympäristöongelmia: voidaan esimerkiksi puuttua lähiympäristön roskaantumiseen järjestämällä siivoustalkoot. Ilmastokasvatuksessa tai ilmastomuutoskasvatuksessa eli ilmastomuutokseen liittyvässä kasvatuksessa, oppimisessa ja opetuksessa asioita tarkastellaan aina maailmanlaajuisesta näkökulmasta. (Tolppanen, Aarnio-Linnanvuori, Cantell & Lehtonen 2017.) Lehtosen ja Cantellin (2015) mukaan ilmastokasvatuksessa korostetaan ilmastoa, ilmastovastuullisuutta ja muutoksen välttämättömyyttä. Tämän varsin uuden käsitteen, ilmastokasvatuksen, avulla tarkastellaan muun muassa ympäristökasvatusta. Tolppanen ym. (2017) toteavat, että erilaiset ympäristö- ja kestävyyskasvatuksen mallit eivät ole riittäviä ilmastokasvatukseen, koska ilmastokasvatuksen laaja-alaisuus ja muut erityispiirteet oppimisen kannalta eivät tule niissä riittävästi esiin. Ilmastomuutoksen lisäksi yhä useammat ympäristöongelmat, kuten valtamerten muoviroskat ja lajien monimuotoisuuden hupeneminen, ovat globaaleja: samoja ongelmia esiintyy ympäri maapalloa ja niin suuressa mittakaavassa, että yksittäisen ihmisen tai pienen ihmisjoukon on niitä mahdoton ratkaista. Globaali talous ja sen vaikutus ympäristöön ovat johtaneet siihen, että yksilön toimenpiteet eivät riitä, vaan tarvitaan maailmanlaajuisia sopimuksia ja toimenpiteitä globaalien

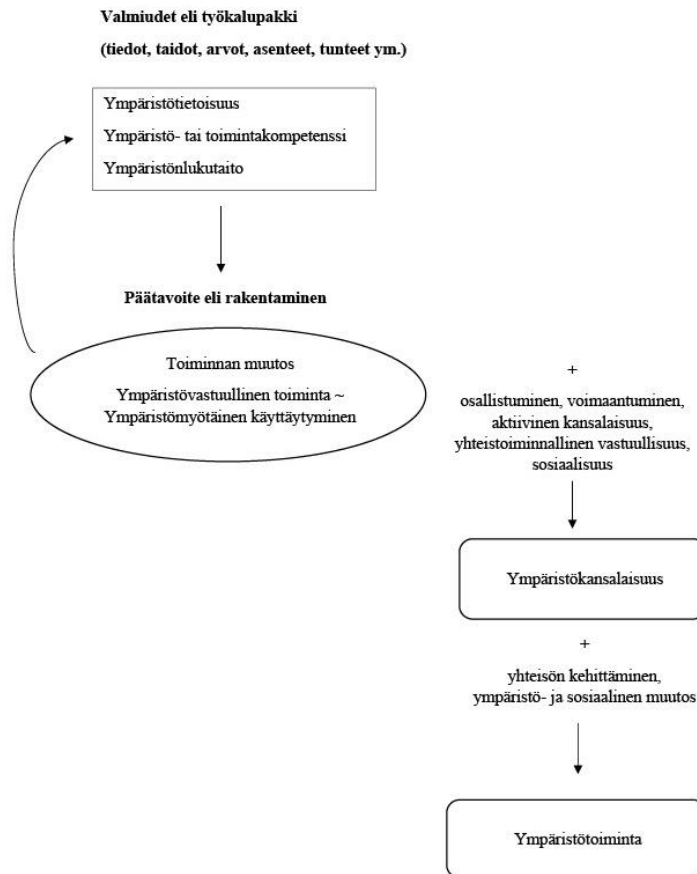
ympäristöongelmien ratkaisemiseen. Ilmastokasvatuksen erityispiirteet, kuten laaja-alaisuus, liittyvät siis moniin muihinkin ympäristöongelmiin kuin ilmastomuutokseen. Tässä tutkimuksessa käytän käsitettä ympäristökasvatus kattokäsitteenä, joka sisältää myös kestävän kehityksen kasvatuksen ja ilmastokasvatuksen.

Cantell ja Koskinen (2004) ovat tehneet eri malleista ja teorioista yhteenvetoa ympäristökasvatukseen vaikuttavista tekijöistä ja ympäristökasvatuksen tavoitteista.

Ympäristökasvatuksen tavoitteita ja niiden saavuttamiseen vaikuttavia tekijöitä tutkittaessa esiin nousee samanlaisia piirteitä: taustatekijät, tunteet ja herkkyyt, tieto ja tietoisuus, kokemukset ja omat merkitykset, taidot ja halu toimia, oppimiskäsitys, arvot ja moraali sekä osallisuus, voimaantuminen ja vastuullisuus. Taustatekijöihin liittyvät tilannesidonnaiset tekijät, oppimiskäsitykseen erityisesti konstruktivistinen ja kontekstuaalinen oppiminen, arvoihin ja moraaliin käsitykset ja uskomukset ja osallisuuteen, voimaantumiseen ja vastuullisuuteen ympäristövastuullinen toiminta. Ympäristöön liittyvät tiedot, taidot ja asenteet ovat ympäristökasvatuksen keskeisiä tavoitteita. Näiden tavoitteiden kautta pyritään ympäristövastuullisen toiminnan kehittymiseen, mikä on monen ympäristökasvatusmallin keskeinen päämäärä. Käyttäytymisen muutos on aina ollut ympäristökasvatuksen keskiössä (Gough 2013).

Ympäristökasvatuksessa on kautta aikain keskitytty kahteen painopisteeseen: Ensinnäkin tukeviin, tutkimukseen perustuviin, kasvatuksellisiin metodologioihin, joissa oppilaat ovat aktiivisia osallistujia. Toiseksi tärkeää on ollut ympäristönlukutaitoisen ja aktiivisen kansalaisuuden kehittäminen, jossa kansalaiset pystyvät ajattelemaan kriittisesti ympäristöongelmista toimiakseen ympäristöolojen parantamiseksi tai ylläpitämiseksi. Ympäristökasvatuksessa oppimista tapahtuu ympäristöstä, ympäristössä ja ympäristöä varten. (Short 2010.) Kuitenkin kestävän kehityksen tai ympäristökasvatuksen vaikutusten arviointi on vaativaa, koska käyttäytymiseen vaikuttavat monet erilaiset henkilökohtaiset ja ulkoiset tekijät ja nuorten osalta erityisesti erilaiset muodolliset ja epämuodolliset oppimisympäristöt koulussa ja koulun ulkopuolella (Uitto ym. 2015).

Ympäristökasvatuksen tavoittelemaa käyttäytymisen tai toiminnan muutosta kuvataan monin eri käsittein. Eri käsitteet kuvaavat samaa asiaa hieman eri näkökulmasta painottaen esimerkiksi osallisuutta tai kansalaistaitoja (kuvio 1). Ympäristökasvatuksen tavoitteita, taustatekijöitä ja osatekijöitä kuvataan tutkimuksen teoriaosassa viimeaikaisen tutkimuksen kautta. Tarkoituksena on osoittaa, kuinka monimutkainen kokonaisuus ympäristövastuullisen toiminnan kehittyminen on ja kuinka monet eri tekijät siihen vaikuttavat. Ympäristövastuullisen toiminnan tavoittelu on kuitenkin elinehto maapallon säilymisessä elinkelpoisena ihmiselle ja muille lajeille.



Kuvio 1. Yhteenvedo ympäristökasvatuksen käsitteistä, jotka kuvaavat ympäristökasvatuksen tavoitteita ja valmiuksia tai osatekijöitä niiden saavuttamiseksi.

Tutkimuksen keskeisimmistä käsitteistä käydään ensin läpi erilaisten tietojen, taitojen, asenteiden, arvojen ja tunteiden muodostamaa kokonaisuutta tai työkalupakkia, jota tarvitaan ympäristövastuullisen toiminnan kehittymiseksi. Tällaista kokonaisuutta kuvataan käsitteillä ympäristötietoisuus, ympäristönlukutaito tai toiminta- tai ympäristökompetenssi. Seuraavaksi paneudutaan ympäristökasvatuksen päätavoitteeseen eli ympäristömyönteiseen käyttäytymiseen tai toimintaan. Ympäristömyönteistä käyttäytymistä tai toimintaa kuvataan myös käsitteellä ympäristövastuullinen käyttäytyminen tai toiminta. Jos tietojen, taitojen, asenteiden, arvojen ja tunteiden muodostamaa kokonaisuutta kutsutaan työkalupakiksi, voidaan ympäristömyönteistä käyttäytymistä ja ympäristövastuullista toimintaa verrata rakentamiseen. Ympäristömyönteisen käyttäytymisen ja ympäristövastuullisen toiminnan yhteydessä käsitellään myös lyhyesti sitä, miksi ympäristökasvatuksesta huolimatta yksilön toiminta ei muutu ympäristömyönteiseksi ja mikä on ympäristövastuullisen toiminnan, ympäristökansalaisuuden ja ympäristötoiminnan suhde.

Käytän tekstissä vaihtelevasti käsitteitä käyttäytyminen ja toiminta alkuperäisten lähteiden mukaisesti. Ajattelen näiden kuitenkin tarkoittavan pohjimmiltaan samaa, eikä tarkoitukseni ole tarkastella käyttäytymisen ja toiminnan eroja. Omassa pohdinnassani käytän käsitettä toiminta tarkoittamaan sekä toimintaa että käyttäytymistä. Kun puhun ympäristövastuullisesta toiminnasta, katson sen sisältävän ympäristömyönteisen toiminnan, ympäristökansalaisuuden ja ympäristötoiminnan. Ympäristövastuullinen toiminta sisältää siis ympäristön huomioivan toiminnan sekä yksilön, yhteisön että yhteiskunnan näkökulmasta ja yksilön eri rooleissa ja eri yhteyksissä.

2.2 Ympäristötietoisuus

Ympäristötietoisuus (*environmental awareness*) on sitä, että tietää ihmisen käyttäytymisen vaikutuksen ympäristöön. Ympäristötietoisuus muodostuu tiedollisista ja tunnepitoisista osatekijöistä. Tiedolliset osatekijät perustuvat tietoon ja tunteisiin liittyvät havaintoihin. (Kollmuss & Agyeman 2002.) Ympäristötietoisuus syntyy yksilön sisäisessä kehitysprosessissa vaihteittain. Useimmiten ympäristötietoisuus alkaa kehittyä, kun ympäristössä huomataan epämiellyttäviä ja uhkaavia muutoksia. Prosessin seurauksena ympäristössä olevat ongelmat ja niiden ratkaisut tiedostetaan aiempaa paremmin. Ympäristötietoisuus tarkoittaa kokonaisuutta, joka yhdistää motivaation, tiedon ja taidon toimia ympäristön kannalta myönteisesti. Ympäristötietoisuuden lisääntyessä kasvaa todennäköisyys entistä ympäristöystävällisempään toimintaan, mutta tietoisuuden ja toiminnan yhteys on epäsuora. Jotta ympäristötietoisuus johtaisi käytännön toimintaan, edellyttää se toimintamahdollisuuksia. (Partanen-Hertell, Harju-Autti, Burman & Pemberton 1999, 20–22.) Toiminta puolestaan lisää onnistumisen ja voimaantumisen tunnetta, mikä kasvattaa ympäristötietoisuutta. Vaikka ympäristötietoisuus on käsitteenä varsin abstrakti ja ilmiönä vaikeasti tutkittava, kytkeytyy se tiukasti käytännön toimintaan. Parhaimmillaan ympäristötietoinen ihminen toimii ympäristömyönteisesti. Mutta kehittynytkään ympäristötietoisuus ei välttämättä johda ympäristömyönteisiin tekoihin. Henkilökohtaiset elinolot ja valinnan mahdollisuudet vaikuttavat tietoisuuden ja toiminnan väliseen suhteeseen. Käytännössä ympäristötietoisuus on ymmärrystä oman elämän ja ympäristön suhteen ja vuorovaikutuksen perustasta sekä halua ja kykyä ympäristömyönteisten valintojen tekemiseen omassa elinpiirissä. (Harju-Autti 2011, 8, 15.)

Siegel, Cutter-Mackenzie-Knowles ja Bellert (2018) väittävät, että nykyaikana, kun tieto ympäristöasioista on tullut helposti saataville globaalisti yhteydessä olevan ja aina käytettävissä olevan tietoverkon eli internetin kautta, raja ympäristötiedon ja -tietoisuuden välillä on muuttunut erittäin hienoksi, eikä se ole aina tunnistettavissa. Pääsy tietoon on radikaalisti muuttanut

mahdollisuutta ottaa selvää faktoista ympäristöaiheisiin liittyen ja kuinka tämän ympäristötiedon pohjalta voi toimia. Ympäristötiedon, ympäristötietoisuuden ja ympäristömyönteisen käyttäytymisen moninaiset mahdollisuudet ovat lisääntyneet eksponentiaalisesti modernin teknologian ja esimerkiksi sosiaalisen median myötä. (Siegel ym. 2018.) Heidän mielestään ympäristötietoisuus voi siis olla edellytys ympäristövastuulliselle toiminnalle tai olla ympäristövastuullista toimintaa. Ympäristötietoisuus ei kuitenkaan automaattisesti johda ympäristövastuulliseen toimintaan. Monet tiedolliset ja tunteisiin liittyvät tekijät rajoittavat ympäristötietoisuuden kehittymistä (Kollmuss & Agyeman 2002).

Maailman vakavimpien ympäristöongelmien analyysi viittaa siihen, että yksityisen henkilön toimien vaikutukset ovat rajalliset, ellei niihin liity isomman joukon yhteisöllistä tai yhteiskunnallista julkista muutosta (Chawla & Flanders Cushing 2007). Tämän vuoksi sosiaalisen toimintaympäristön huomioiminen on erityisen tärkeää, kun halutaan edistää suuria muutoksia. Ympäristötietoisuus onkin sosiaalista ja yhteiskunnallista. (Heiskanen 2011.) Ihmisten arkikäyttäytymiseen vaikuttavat muut ihmiset, eikä ympäristöongelmia voida ratkaista yksin.

2.3 Ympäristönlukutaito sekä toiminta- ja ympäristökompetenssi

Ympäristönlukutaito (*environmental literacy*) muodostuu neljästä toisiinsa liittyvästä osatekijästä: tieto, dispositiot, kompetenssit eli taidot ja kyvyt ja ympäristövastuullinen toiminta. Dispositioilla tarkoitetaan psykologiassa taipumuksia ja alttiuksia eli kuinka esimerkiksi reagoi ympäristöasioihin. Ympäristönlukutaitoinen henkilö tekee sekä yksilöllisesti että yhdessä muiden kanssa tietoon perustuvia ympäristöön liittyviä päätöksiä. Hän on myös halukas toimimaan näiden päätösten pohjalta parantaakseen yksilöiden, yhteisöjen ja maailmanlaajuisen ympäristön hyvinvointia. Hän myös osallistuu kansalaistoimintaan. Kuten ympäristötietoisuuden myös ympäristönlukutaidon karttumiseen liittyy kehityksellinen jatkumo, jonka viimeisin ilmentymä on käyttäytyminen eli ympäristövastuullinen toiminta ympäristöasioiden ratkaisemiseksi. Ympäristövastuullinen toiminta on tiedon, dispositioiden ja kompetenssien ilmentymistä tietyssä henkilökohtaisessa, sosiaalisessa ja fysikaalisessa kontekstissa. Ympäristövastuullisesta toiminnasta voi ammentaa kokemuksia, mikä tukee edelleen oppimista ja uusien käyttäytymistapojen omaksumista. (Hollweg ym. 2011, osa 2, 3–4, osa 3, 1–2, 11.)

Ympäristötietoisuuden ja ympäristönlukutaidon lisäksi tiettyjen ympäristövastuulliseen toimintaan tähtäävien valmiuksien kehitysjatkumoa voidaan kuvata myös käsitteellä kompetenssi eli pätevyys, asiantuntevuus tai osaaminen. Ympäristökasvatuksen tulee edistää ihmisten ympäristövastuullista

toimintaa. Ei riitä, että ihmiset esimerkiksi tietävät, mistä ilmastonmuutos johtuu ja kuinka teoriassa voi vähentää ilmastopäästöjä omassa elämässään – tarvitaan käyttäytymisen muutosta.

Ympäristökasvatuksen perimmäinen tarkoitus onkin lisätä toimintakykyä tai kompetenssia.

Kasvatuspsykologiassa, ja erityisesti ympäristökasvatukseen liittyen, kompetensseilla tarkoitetaan taitoja (engl. abilities) tai kykyjä (engl. dispositions), jotka ovat edellytyksiä ympäristövastuulliselle käyttäytymiselle. (Roczen 2011, 55, 91.)

Kompetenssista käytetään ympäristövastuulliseen toimintaan pyrittäessä nimitystä toimintakompetenssi (*action competence*) tai ympäristökompetenssi (*environmental, proenvironmental* tai *ecological competence*). Toimintakompetenssi tarkoittaa kykyä analysoida yhteiskuntaa ja jokapäiväistä elämää kriittisesti ymmärtääkseen ympäristöongelmien alkuperää ja lähteitä sekä löytääkseen ja edistääkseen ratkaisuja ongelmiin sekä yksilön että yhteiskunnan tasolla (Jensen & Schnack 1997). Toimintakompetenssin ulottuvuudet ovat tieto, sitoutuminen, näkemykset ja toimintakokemukset. Ympäristötoiminta on tavoitteellista, eli tietoisesti toteutettua suhteessa motiiveihin ja syihin, ja sen pyrkimyksenä on suunnata toiminta ongelmien juurisyihin. Ympäristöongelmat juontuvat rakenteellisesti yhteiskuntamme elinoloista ja yksilöllisestä elämäntavastamme. Tästä syystä ongelmiin tulee löytää ratkaisuja sekä yhteiskunnan että yksilön tasolla. Jos yksilöiden halutaan osallistuvan ratkaisuihin, täytyy heidän kyetä tunnistamaan sekä henkilökohtaisia että rakenteellisia syitä ympäristöongelmien taustalla ja kehittää oma näkemys ja kyky vaikuttaa näihin vallitseviin oloihin ja muuttaa niitä. Kouluilla on vastuu auttaa oppilaita, yhteiskunnan jäseniä, saamaan tietoja ja sitoutumaan, jotta he tekisivät henkilökohtaisesti merkityksellisiä päätöksiä ja toimisivat niin, että he pystyvät osoittamaan sekä elämäntyyliinsä että sosiaalisten olosuhteiden haasteet. Ympäristökasvatuksen kokonaisvaltainen tavoite kouluissa on siis kehittää oppilaiden kykyjä toimia henkilökohtaisella ja yhteiskunnan tasolla, mikä tarkoittaa heidän toimintakompetenssinsa lisäämistä. (Jensen 2002; Jensen & Schnack 1997.) Yksilö on oman hyvinvointinsa subjekti, esimerkiksi aktiivisena toimijana oman hyvinvointinsa rakentamisessa (Helve 2015). Toimintakompetenssin kehittyminen johtaa toimintaan tai käyttäytymisen muutokseen suhteessa ympäristöön (Jensen 2002).

Roczen (2011, 55, 91) määrittelee ympäristökompetenssin taitojen ja kykyjen verkostoksi, joka edistää yksilön ympäristövastuullista käyttäytymistä. Ympäristökompetenssissa ympäristöön liittyvä tieto, luontosuhde ja ympäristövastuullinen käytös ovat vuorovaikutuksessa. (Roczen 2011, 55, 91.) Toimintakompetenssissa painottuu yhteiskunnallinen näkökulma, ympäristökompetenssissa ekologinen.

2.4 Ympäristömyötäinen käyttäytyminen

Kollmussin ja Agyemanin (2002) mukaan ympäristömyötäinen eli ympäristön huomioon ottava käyttäytyminen (*pro-environmental behavior*) tarkoittaa käytöstä, joka tietoisesti pyrkii minimoimaan oman toiminnan negatiivisen vaikutuksen luonnon- ja rakennettuun ympäristöön. He ovat analysoineet 1960–1970-luvulta 2000-luvulle tekijöitä, joiden on havaittu vaikuttavan positiivisesti tai negatiivisesti ympäristömyönteiseen käyttäytymiseen: tällaisia tekijöitä ovat demografiset, ulkoiset ja sisäiset tekijät (muun muassa psykologian näkökulmasta yksilön sisäisistä tekijöistä suhteessa ilmastonmuutokseen liittyvään toimintaan ks. Clayton ym. 2015).

Demografisia tekijöitä ovat sukupuoli ja koulutusvuodet (Gifford & Nilsson 2014). Ulkoisia tekijöitä ovat esimerkiksi institutionaaliset tekijät, kuten infrastruktuuri, sekä taloudelliset, sosiaaliset ja kulttuuriset tekijät, kuten normit eli sosiaalisesti tai ulkoisesti vahvistettu käyttäytyminen (yläkoulu- ja lukioikäisten osalta ilmastonmuutokseen liittyen ks. Busch ym. 2019). Sisäisiä tekijöitä ovat esimerkiksi motivaatio, ympäristötieto, ympäristötietoisuus, arvot, asenteet, tunteet, hallintakäsitys, vastuut ja tärkeinä pidetyt päämäärät (Kollmuss & Agyeman 2002). Tarkemmin on viime aikoina tutkittu esimerkiksi ympäristötietoa (Busch ym. 2019; Gifford & Nilsson 2014), arvoja, hallintakäsitystä, vastuuta ja tärkeinä pidettyjä päämääriä (Gifford & Nilsson 2014). Hallintakäsitys (engl. locus of control) tarkoittaa yksilön käsitystä omasta kyvystään hallita häneen vaikuttavia tapahtumia. Gifford & Nilsson (2014) puhuvat hallinnan tunteesta (engl. self of control) eli määräävätkö sisäiset vai ulkoiset tekijät tapahtumien kulun. Viimeaikaisen tutkimuksen mukaan ympäristömyönteisen käyttäytymisen taustalla olevien sisäisten ja ulkoisten tekijöiden on todettu olevan vahvasti sidoksissa toisiinsa (Siegel ym. 2018).

Gifford ja Nilsson (2014) ovat tehneet yhteenvetoa persoonaan liittyvistä ja sosiaalisista tekijöistä, jotka vaikuttavat ympäristöhuoleen ja ympäristömyönteiseen käyttäytymiseen. He erottelevat tekijät 18 eri kategoriaan. Verrattuna Kollmussin ja Agyemanin (2002) yhteenvetoon demografisista ja sisäisistä tekijöistä he nostavat persoonaan liittyvistä tekijöistä esiin lisäksi lapsuuden kokemukset, persoonallisuuden ja itsensä määrittelyn suhteessa toisiin ja millainen on minäpystyvyys (ks. myös Busch ym. 2019), poliittiset näkökannat ja näkemyksen maailmasta, tiedolliset vääristymät, paikkakiintymyksen, iän ja vapaa-ajanvalinnat. Sosiaalisiksi tekijöiksi he luokittelevat uskonnon, asuuko kaupungissa vai maalla, normit, sosiaaliluokan, läheisyyden paikkaan, jossa esiintyy ympäristöongelmia, kulttuurit ja etnisyyden. He myös toteavat, että aivan muut kuin ympäristöasioihin liittyvät syyt saattavat selittää ihmisten ympäristömyönteistä käyttäytymistä. Tällaisia syitä ovat esimerkiksi rahaan tai terveyteen liittyvät tekijät.

Erityisesti ilmastonmuutokseen liittyen varmuus ihmisen vaikutuksesta ilmastonmuutokseen on tiedon ohella kognitiivinen tekijä, jonka on havaittu vaikuttavan nuorten ympäristömyötäiseen käyttäytymiseen Yhdysvalloissa (Busch ym. 2019). Suomessa tällä ei liene suurta merkitystä, sillä Tiedebarometrin (2019, 85) mukaan 73 prosenttia aikuisista eli 18 vuotta täyttäneistä vastaajista on sitä mieltä, että ilmastonmuutos on todellinen ja vakava uhka.

Chawla ja Flanders Cushing (2007) ovat tehneet synteisiä tutkimuksesta, joka käsittelee olosuhteita, jotka rohkaisevat nuoria ympäristömyötäiseen toimintaan. He luettelevat seuraavia olosuhteita, jotka edistävät vastuullista ympäristökäyttäytymistä, kansalaistoimintaa ja yksilöllisen ja yhteisöllisen kompetenssin kehittymistä: 1) roolimallit ja mentorit, kuten vanhemmat, perheenjäsenet, opettajat ja ystävät, 2) arkipäivän kokemukset, esimerkiksi myönteiset ympäristökokemukset ja mahdollisuus osallistua itseä koskevaan päätöksentekoon varhaislapsuudessa, 3) osallistuminen järjestöjen toimintaan, kuten koulun ympäristökerhoon tai oppilaskuntaan, 4) pohdinta, 5) menestyksen saavuttaminen ja tavoitteissa onnistuminen, 6) sosiaalinen verkosto, 7) koulutus ja siihen liittyvä tieto, 8) toimintatapojen kehittyminen koulussa tapahtuvan harjoittelun myötä ja 9) henkilökohtainen merkitys. Nuorten ympäristömyötäisen käyttäytymisen kehittymisen osalta he nostavat esiin erityisesti vertaisten tuen ja yhdessä tekemisen, sillä ne vähentävät voimattomuutta. On myös havaittu, että perheessä vallitsevat normit eli vanhempien käyttäytyminen ja se, miten nuoret vanhempiensa käyttäytymisen havaitsevat selittävät vähintään yhtä paljon ympäristövastuullista käyttäytymistä kuin nuorten omat asenteet. Vanhemmat ovat tärkeitä roolimalleja ja heidän vaikutuksensa lasten taipumukseen käyttäytyä ympäristömyötäisesti on huomattava. (Grønhøj & Thøgersen 2012.)

Vertaisten eli ystävien ja ikätoverien sekä vanhempien lisäksi myös opettajan asettamat sosiaaliset normit ennustivat eniten nuorten ympäristömyötäistä käyttäytymistä. Jos kasvatuksen tavoitteena on ympäristömyötäinen toiminta, kannattaa tiedon rakentamisen lisäksi aktivoida nuorten minäpystyvyyttä ja sosiaalisia normeja. Tähän päästään esimerkiksi keskustelemalla luokassa, mitä ympäristöasioille tai -ongelmille voitaisiin tehdä ja mitkä vaihtoehdoista ovat sosiaalisesti hyväksyttäviä. (Busch ym. 2019.)

Toisaalta on havaittu, että minäpystyvyys vaikuttaa yleiseen ympäristöystävälliseen käyttäytymiseen vain lievästi positiivisesti: Yhdeksäsluokkalaisilla suomalaisilla oppilailla oli vaatimaton käsitys omista kyvyistään vaikuttaa ympäristöön myönteisesti ja inspiroida muita ihmisiä osallistumaan ympäristötoimiin. Nuoret olivat epävarmoja kyvyistään toimia ympäristön kannalta myönteisesti. Pyrittäessä ympäristömyötäiseen käyttäytymiseen tulee ympäristömyötäisten arvojen ja minäpystyvyyden korostamiseen yhdistää prososiaaliset ja toimijuuteen liittyvät

kokemukset. Prososiaalisella käyttäytymisellä tarkoitetaan käyttäytymistä, jolla on myönteisiä seurauksia. Se parantaa toisten ihmisten psyykkistä ja fyysistä hyvinvointia. Nuorten minäpystyvyyden tunne liittyy koulussa saatuihin kokemuksiin, jotka keskittyvät prososiaalisiin kysymyksiin, osallistumiseen koulun kestävyysliikkeen liittyviin toimiin ja erityisesti kokemuksiin toimijuudesta. (Uitto ym. 2015.) Pelkkä sosiaalisuus ja yhteistoiminta ei siis riitä, vaan ympäristökasvatuksella tulee olla myönteisiä seurauksia myös yksilöiden hyvinvointiin.

Kollmuss ja Agyeman (2002) toteavat, että ympäristömyönteinen käytös on seurausta monista eri tekijöistä. Monet vastakkaiset ja kilpailevat tekijät muovaavat päivittäisiä valintojamme ja toimiamme. Useat tekijät vaikuttavat samanaikaisesti valintoihin, joita teemme ympäristömyönteisen toiminnan eteen. Myös vanhat toimintatavat estävät ympäristömyönteistä toimintaa. Siegel ym. (2018) ovat jatkaneet Kollmussin ja Agyemanin (2002) jalanjäljillä ja tehneet yhteenvetoa ympäristömyönteiseen käyttäytymiseen liittyvistä tutkimuksista, jotka on julkaistu vuosina 2000–2018. Uudemmassa tutkimuksessa nostetaan esiin erityisesti ympäristöidentiteetti, ympäristöasenteet, motivaatio, minäpystyvyys ja itsehillintä ympäristömyönteisen käyttäytymisen kehittämiseen vaikuttavina tekijöinä. He määrittelevätkin uudelleen ympäristömyönteisen käyttäytymisen yksilön tai yhteisön yhteistoimin tekemäksi toiminnaksi, joka vähentää haittaa ja edesauttaa maapallon ekologista terveyttä. He vertaavat ympäristömyönteisen käyttäytymisen kehittämistä elävän metsän rakenteeseen, jossa metsän tarvitsemat ravinteet kuvaavat sosiokulttuurisia tekijöitä, kasvit tietoja ja arvoja, muut lajit henkilökohtaisia piirteitä ja niin edelleen.

Kuten elävä metsä, ympäristömyönteinen käyttäytyminen on monimutkainen moninaisten tekijöiden vuorovaikutusverkko, joka muuttuu ja kehittyy jatkuvasti – se ei ole staattinen ja pysyvä tila. Vertauskuva elävästä metsästä auttaa ympäristökasvatuksen tutkimuksessa ja suunnittelussa ja korostaa ympäristömyönteisen käyttäytymisen tutkimisen olevan yhteistoiminnan tutkimista. (Siegel ym. 2018.) Näkökulma on siis siirtynyt yksilöstä ja yksilön muista irrallaan olevasta toiminnasta yhteistoimintaan osana yhteisöä ja yhteiskuntaa.

2.4.1 Suoraa ja epäsuoraa toimintaa ympäristön hyväksi

Ympäristömyönteinen käyttäytyminen on sekä suoraa että epäsuoraa toimintaa ja se voi olla yksilön toteuttamaa tai yhteistoimintaa. Suora toiminta koskee ihmisen ja ympäristön suhdetta ja siinä vaikutetaan kohteena olevan ympäristöongelman ratkaisemiseksi. Epäsuora toiminta taas koskee ihmisten välisiä suhteita ja siinä vaikutetaan muihin ongelman ratkaisemiseksi. Myös muihin

vaikuttaminen ja heidän vakuuttamisensa voi olla suoraa toimintaa. Suora toiminta suuntautuu yleensä paikallisyhteisöön, epäsuora toiminta alueellisiin ja maailmanlaajuisiin ympäristökysymyksiin. (Jensen 2002; Jensen & Schnack 1997.)

Kollmussin ja Agyemanin (2002) mukaan ympäristömyötäinen käyttäytyminen keskittyy suoraan toimintaan. Suoraa ja epäsuoraa toimintaa on kuitenkin vaikea erottaa ja ne limittyvät toisiinsa. Epäsuoraa toimintaa ovat esimerkiksi lahjoitusten antaminen, vapaaehtoistyö, ympäristökasvatus ja ympäristöön liittyvät kirjoitukset. Jensen (2002) on esittänyt kritiikkiä ympäristömyötäisen käyttäytymisen määritelmästä. Hän on todennut, että määritelmään liittyy seuraavia ongelmia: 1) määritelmässä epäsuora ympäristötoiminta marginalisoituu, 2) toiminta ja käyttäytyminen rajoitetaan yksilöihin ja 3) oletetaan, että nykypäivän monimutkaiset ympäristöongelmat voidaan taklata yksiselitteisillä toimenpiteillä.

Jensenin (2002) mukaan kouluissa epäsuora toiminta on yleisempää. Uitto ym. (2015) kuitenkin havaitsivat, että yhdeksäsluokkalaisten suomalaisten nuorten epäsuora, toisten puolesta tehty ympäristömyötäinen käyttäytyminen oli erilaisista ympäristömyötäisistä käyttäytymistavoista vähäisintä. Toisten puolesta tehty ympäristömyötäinen käyttäytyminen tarkoittaa esimerkiksi ystävien suostuttelua käyttämään joukkoliikennettä tai syömään kasvisruokaa tai osallistumista itse järjestöjen toimintaan. Viime vuosina kouluissa on esimerkiksi osallistuttu ilmastolakkoihin, joiden tavoitteena on vaikuttaa päättäjiin ilmastomuutoksen hillitsemiseksi. Tämä on varmaankin lisännyt nuorten kokemuksia epäsuorasta ympäristömyötäisestä käyttäytymisestä.

2.4.2 Ympäristötietojen, -asenteiden ja -myötäisen käyttäytymisen suhde

Valtaosa tutkijoista on yhtä mieltä siitä, että vain pieni osa ympäristömyötäisestä käyttäytymisestä voidaan suoraan linkittää ympäristötietoihin ja -tietoisuuteen. Useiden tutkimusten perusteella tieto itsessään ei johda ympäristötoimintaan tai ympäristömyötäisen käyttäytymisen kehittymiseen. (Kollmuss & Agyeman 2002.) Tämä johtuu siitä, että koulussa ympäristöön liittyvää tietoa ei perinteisesti opeteta toimintasuuntautuneesti. Toimintasuuntautuneella tiedolla on tietynlaisia piirteitä tai ulottuvuuksia, joita kuvataan seuraavanlaisten kysymysten kautta: 1) Millainen ongelma on kyseessä? (tieto vaikutuksista), 2) Miksi meillä on tietynlaisia ongelmia? (tieto juurisyistä), 3) Miten muutamme asioita? (tieto muutosstrategioista) ja 4) Mihin suuntaan haluamme mennä? (tieto vaihtoehtoista ja visioista). Perinteisesti ympäristökasvatus on keskittynyt ensimmäiseen ulottuvuuteen eli tieteelliseen tietoon ympäristöongelmien vaikutuksista. Jos oppilailla ei ole tietoa ongelmien juurisyistä ja ratkaisukeinoista, aiheuttaa se huolta, heikentynyttä sitoutumista ja

toimintakyvyttömyyttä. Toisaalta ympäristökasvatus kouluissa on perinteisesti keskittynyt tiedon välittämiseen oppilaille. Oppilaille ei ole tarjottu mahdollisuutta aktiivisesti soveltaa ja sisäistää tietoa. Ympäristökasvatuksessa onkin tärkeää ottaa oppilaat aktiivisesti mukaan hankkimaan toimintasuuntautunutta tietoa eli edistää oppilaiden osallisuutta. (Jensen 2002.)

Redondo ja Puelles (2017) toteavat, että ympäristökasvatus ei ole edistänyt ympäristömyötäistä käyttäytymistä yhtä tehokkaasti kuin se on edistänyt ympäristömyötäistä tietoa ja asenteita. He näkevät syyksi itsehillinnän puutteen eri elämänalueilla, ei vain ympäristöasioihin liittyen: Yksilö ei pysty toteuttamaan toimintaa, jonka on päätelty järkeväksi. Tällaista toimintaa on esimerkiksi terveellisen ruuan syöminen tai ympäristön kannalta myönteinen tapa toimia. Yksilön kyky olla johdonmukainen määrittää ympäristöystävällistä toimintaa enemmän kuin tietämys, arvostus tai nauttiminen luonnosta. He näkevätkin, että ympäristökasvatuksessa tulisi keskittyä itsehillintäkyvyn vahvistamiseen muun toiminnan, kuten luontokokemusten, lisäksi: koulussa tulisi opetella pienin askelin itsehillintätaitoja, jotta voi selvitä henkilökohtaisten ja yhteiskunnallisten elämän haasteiden kanssa.

2.4.3 Ympäristöahdistuksen ja toivon rooli ympäristömyötäisessä käyttäytymisessä

Viime vuosina kansainvälisessä keskustelussa on alkanut vakiintua ympäristöahdistuksen (*eco-anxiety*) käsite. Se tarkoittaa ympäristöasioihin liittyvää ahdistusta. (Pihkala 2017a.)

Ympäristökasvatuksessa on pitkään pohdittu, miksi ympäristömyötäiset arvot, asenteet ja tiedot eivät johda ympäristömyötäiseen käyttäytymiseen. Johtuuko havaittu aukko arvojen ja asenteiden sekä toiminnan välillä siitä, että sen sijaan, että ihmiset eivät välittäisi, he välittävätkin liikaa ympäristöongelmista? Tällöin he turvautuvat psykologisiin defenseseihin eli puolustusmekanismeihin, kuten torjumiseen, kieltämiseen ja kiistämiseen (engl. denial, disavowal). Ihmiset vaikuttavat välinpitämättömiltä, koska tiedostamaton ahdistus estää heitä toimimasta myönteisesti ympäristön kannalta. (Pihkala 2017b.) Negatiiviset tunteet, kuten huoli ja ahdistus, vaikuttavat ympäristömyötäiseen toimintaan (Ojala 2007).

Piispa ja Myllyniemi (2019) toteavat, että ilmastonmuutos ja ekologiset kysymykset ovat keskeisiä suomalaisten nuorten tulevaisuutta koskevia huolenaiheita. Huoli on nuorten keskuudessa kasvanut viime vuosina selvästi aiempaa korkeammalle tasolle (Pekkarinen & Myllyniemi 2019, 75–76). Euroopan unionin 15–30-vuotiaat nuoret näkevät ympäristönsuojelun ja ilmastonmuutoksen vastaisen kamppailun koulutuksen ohella Euroopan unionin keskeiseksi tehtäväksi (Flash Eurobarometer 455, 2018, 5). Ilmastonmuutos ja ympäristö ovat 18–35-vuotiaiden nuorten mielestä

suurimmat maailmanlaajuiset huolenaiheet Maailman talousfoorumin toteuttaman Global shapers surveyn (2017, 6) mukaan.

Ihmiset ovat ympäristökysymysten suhteen ahdistuneempia ja toisaalta tiedostavampia kuin usein havaitaan (Pihkala 2017a). Tutkimusten mukaan nuoret eivät ole laajamittaisesti kyynistyneet, turhautuneet tai pettyneet vallitsevaan järjestelmään (Piispa & Myllyniemi 2019), mutta myös suomalaisten nuorten kyynisyys ja epäluottamus on lisääntynyt nopeasti (Myllyniemi 2017, 6). Tästä huolimatta nuorten aktivoituminen tai radikalisoituminen on ollut vähäistä (Piispa & Myllyniemi 2019). Onko kyynisyyden taustalla liiasta välittämisestä seurannutta ympäristöahdistusta? Havaittu laajamittainen tiedostamaton ahdistus pitäisi ottaa vakavasti huomioon ympäristökasvatuksessa. Ympäristökasvatuksen tehtävänä on tuoda ahdistus tietoisuuteen ja käsitellä sitä tavalla, joka tuottaa positiivista toimintaa ja lannistumattomuutta. Ongelmista tulee kertoa totuudenmukaisesti, mutta samanaikaisesti tulee pitää yllä toivoa. Tarvitsemme toivoa tragedian eli murhenäytelmän keskelle. (Pihkala 2017b.)

Ojalan (2007, 2012a, 2012b) nuorten parissa tekemät tutkimukset ovat osoittaneet toivon olennaisen merkityksen. Hän erottelee perusteettoman toiveajattelun ja rakentavan toivon. Pelkästään jonkinlaisen toiveikkuuden esiintyminen ei aina osoittautunut hyödylliseksi, vaan tarvittiin realistisempaa näkemystä, jossa oma vastuu tunnustettiin riittävällä tavalla. Rakentava toivo ilmastonmuutokseen liittyen tarkoittaa tilanteen positiivista uudelleenarviointia: keskitytään hyviin uutisiin ja siihen, että ihmisten tietoisuus ilmastonmuutoksesta on lisääntynyt. Tilanteessa nähdään myös positiiviset piirteet. (Ojala 2012a.) Ruotsalaisten 12-vuotiaiden lasten ilmastonmuutokseen liittyviä selviytymisstrategioita tarkasteltaessa havaittiin positiivisuuden vähentävän ahdistusta ja stressiä (Ojala 2012b). Jos luottaa yhteiskunnan eri toimijoihin ja yksilön toiminnan vaikuttavuuteen, on sillä positiivinen vaikutus ympäristömyötäiseen käyttäytymiseen (Ojala 2012a). Toisaalta elämäänsä tyytyväisimmät nuoret luottavat hyvään tulevaisuuteen ja ihmiskunnan kykyyn ja tahtoon ratkaista eteen tulevat ongelmat (Myllyniemi 2017, 6).

Toivo voi toimia motivaatiotekijänä, mikä on tärkeää ottaa huomioon ympäristökasvatuksessa (Ojala 2012a). Ilmastonmuutokseen liittyvän toivon on havaittu olevan jopa keskeinen tekijä ennustettaessa nuorten ympäristömyötäistä toimintaa (Stevenson & Peterson 2016; Wilks & Harris 2016). Nuoret vastaavat ilmastonmuutoshuoleen ympäristömyötäisellä toiminnalla – toivo motivoi (Stevenson & Peterson 2016). Yksilöllisiin tekoihin liittyy toivon tunne, poliittiseen toimintaan toivottomuuden tunne (Wilks & Harris 2016). Ilmastohuoli saa suomalaisnuoret vaikuttamaan ennen kaikkea ei-parlamentaarista: ostopäätöksillä, järjestötoiminnalla, mielenosoituksiin osallistumalla ja nettikeskusteluilla (Pekkarinen & Myllyniemi 2019, 77).

Toisaalta, jos toivo perustuu ilmastonmuutoksen vakavuuden kieltämiseen, vaikuttaa se negatiivisesti ympäristömyötäiseen käyttäytymiseen (Ojala 2012a). Kuten Pihkala (2017b) toteaa, ympäristöongelmien vakavuutta ei pidä silti vähätellä. Epätoivo puolestaan voi johtaa lamaantumiseen ja toimettomuuteen (Stevenson & Peterson 2016). Jos samanaikaisesti edistetään ympäristökäyttäytymistä ja yksilön hyvinvointia positiivista psykologiaa ja ympäristökasvatusta sekoittamalla, voidaan tavoitesuuntautuneella toimintatavalla edistää toivoa maapallon tulevaisuudesta, itsesääteilykykyä ja vertaispaineen vastustamista (Kerret, Orkibi & Ronen 2014). Näin ympäristöahdistus ja toivo kytkeytyvät ympäristökansalaisuuteen ja ympäristötoimintaan.

Pihkala (2017a) suosittelee, että maailman ongelmia ja toivoa käsiteltäisiin ympäristökasvatuksessa kertomusten, tunteiden, taideperustaisten metodien, eksistentiaalisten eli ihmisen olemassaolon ehtoja, edellytyksiä, perustoja ja perusteita koskevien kysymysten ja hengellisyyden kautta. Hän myös nostaa esiin viime vuosien ympäristökasvatuksen tutkimuksessa esiin nousseen yhteisöllisyyden ja yhteistoiminnan voiman: Voi olla hyvin vapauttavaa todeta yhdessä maailman tilanteen traagisuus. Tämä helpottaa yksilön itsensä kokeman taakkakuorman käsittelyä. Heiskanen (2012) toteaa, että pientenkin muutosten, tuloksellisten ja onnistuneiden esimerkkien, esiin tuominen voi voimaannuttaa sekä tavallisia ihmisiä että poliittisia päättäjiä. Pienetkin edistysaskeleet luovat uskoa siihen, että asiat voivat olla toisin. Yhdessä voimme vaikuttaa oman elämämme ehtoihin ja antaa tuleville sukupolville myös mahdollisuuden.

2.5 Ympäristövastuullinen toiminta, ympäristökansalaisuus ja ympäristötoiminta

Ympäristövastuullisuus ja ympäristövastuullinen toiminta, ympäristökansalaisuus ja ympäristötoiminta ovat käsitteitä, jotka kytkeytyvät vahvasti toisiinsa. Niitä voi olla vaikea erottaa toisistaan, sillä ympäristövastuullisesta toiminnasta siirrytään aktiivisen kansalaisuuden kautta ympäristökansalaisuuteen ja yhteisön kehittämisen myötä edelleen ympäristötoimintaan.

Ympäristövastuullisuus (*environmental responsibility*), tai ympäristövastuullinen käyttäytyminen tai toiminta (*responsible environmental, environmentally sustainable* tai *eco-friendly behavior* tai *action*), on moninainen käsite, jolla on monia merkityksiä. Ympäristövastuullinen henkilö saattaa tuntea vastuuta ympäristöstä ja tulevista sukupolvista tai toimia vastuullisella tavalla joko yksilönä tai yhteisön jäsenenä (Aarnio-Linnanvuori 2019.) Ympäristökasvatuksen päätavoitteena on kehittää itsenäisiä, kriittisiä ajattelijoita, joilla on tietoja, asenteita ja taitoja, joita tarvitaan pitkäaikaiseen vastuulliseen käyttäytymiseen (Short 2010). Usein ympäristökasvatuksessa edistetään yksilön vastuullisuutta (Aarnio-Linnanvuori 2019). Ympäristökasvatuksessa ja kansalaisaktiivisuudessa

korostetaan tyypillisesti yksityisen tason ympäristönsuojelua ja henkilökohtaisessa elämänpiirissä tehtäviä toimenpiteitä sen kustannuksella, että oppilaita valmisteltaisiin julkiseen toimintaan (Chawla & Flanders Cushing 2007; Vihersalo 2017). Yksilön ympäristömyötäisen käytöksen korostaminen voi aiheuttaa ongelmia: syyllisyyden tunteita ja voimattomuutta, keskittymistä tehottomiin toimiin ja sukupuolittunutta vastuullisuutta (Aarnio-Linnanvuori 2019).

Aarnio-Linnanvuori (2019) havaitsi ympäristötietoisia (engl. environmentally minded) opettajia haastatellessaan, että ympäristövastuullisuuden yksilöllistäminen eli suuntaaminen yksilön toimiin saattaa rajoittaa koulussa tapahtuvia kasvatuksellisia mahdollisuuksia. Vaikka opettajat kehittivät aktiivisesti pedagogiikkaa ja olivat henkilökohtaisesti sitoutuneet ympäristöarvoihin, näkivät he oppilaidensa toimintamahdollisuudet kapeasti. Ympäristökasvatuksessa tulisi kuitenkin edistää yhteisöllistä vastuullisuutta ja kasvattajien tulisi kehittää helppoja vaihtoehtoja nuorten osallistumiselle. Opettajien käsitykset ympäristövastuullisuudesta saattavat vaikuttaa heidän opettamiseensa, jolloin oppilailla on rajoitetut mahdollisuudet toimia ympäristön hyväksi.

Siirryttäessä ympäristömyötäisen käyttäytymisen käsitteestä ympäristövastuulliseen toimintaan ja yhä edelleen ympäristökansalaisuuteen tulevat osallisuuden ja voimaantumisen sekä aktiivisen kansalaisuuden edistäminen yhä keskeisemmin mukaan ympäristökasvatukseen. Jotkut ympäristökasvatuksen tutkijat keskittyvät pedagogisiin lähestymistapoihin, joiden tavoitteena on muokata oppijan elämäntapaan liittyviä käyttäytymistapoja, kuten kulutuksen vähentäminen ja kierrättäminen, toiset korostavat osallistuvaa, toimintasuuntautunutta lähestymistapaa, johon liittyy aktiivisen kansalaisuuden näkökulma.

Yhteistoiminnallisen (engl. collective) vastuullisuuden edistäminen ympäristökasvatuksessa vahvistaa näkemystä ympäristökansalaisuudesta (Aarnio-Linnanvuori 2019). Koskinen (2010, 14) nostaa väitöskirjassaan esiin ympäristökansalaisuuden (*environmental citizenship*) käsitteen. Ympäristökansalaisuuden kanssa likimain samaa tarkoittavia käsitteitä ovat ekologinen kansalaisuus (*ecological citizenship*) ja kestävä kansalaisuus (*sustainable* tai *sustainability citizenship*). Koskisen mukaan ympäristökansalaisuus tarkoittaa ympäristövastuullista, aktiivista ja osallistuvaa kansalaisuutta. Hän toteaa, että ympäristökasvatuksen tavoitteena on ollut ympäristövastuullisuus ja kansalaiskasvatuksen aktiivinen kansalaisuus. Ympäristökansalaisuuden käsitteen avulla nivotaan yhteen ympäristökasvatuksen ja kansalaiskasvatuksen näkökulmat. Jensen (2002) on todennut, että ympäristökasvatuksessa toteutetaan kasvatusperinnettä, joka perustuu toimintaan ja demokratiaan. Tämän kasvatusperinteen tavoitteena on kasvattaa oppilaista kriittisiä ja aktiivisia kansalaisia. Chawla ja Flanders Cushing (2007) ovat listanneet tekijöitä, jotka liittyvät aktiivisen kansalaisuuden kehittämiseen lapsilla ja nuorilla: henkilökohtainen omistajuus,

henkilökohtaisesti merkityksellisten tavoitteiden valinta, toiminnan integroiminen yhteiseksi hyväksi, suorat kokemukset (esimerkiksi luontokokemukset tai osallistuminen koulun hallinnointiin ja yhteisöllisiin projekteihin sekä paikallishallinnon toimintaan tutustuminen), tuntee tekevänsä jotain merkityksellistä, mahdollisuudet keskusteluun ja analysointiin yhdessä, yhteisten tavoitteiden määrittäminen, konfliktien ratkaiseminen, erilaisten strategioiden esiin tuominen tuleviin haasteisiin liittyen ja onnistumiskokemusten saaminen.

Uitto ym. (2015) havaitsivat, että toimijuus koulussa ja prososiaaliset kokemukset lisäävät nuorten ympäristömyönteisiä arvoja, henkilökohtaisia normeja ja minäpystyvyyttä suhteessa yleiseen ympäristöystävälliseen käyttäytymiseen. Koulussa tapahtuvalla toimijuudella ja prososiaalisilla kokemuksilla oli voimakkaampi vaikutus psykososiaalisiin tekijöihin, kuten minäpystyvyyteen, kuin ekologisilla kokemuksilla. Psykososiaaliset tekijät, erityisesti ympäristömyönteiset arvot ja minäpystyvyys, vahvistavat ekologiaa ja ympäristömyönteisiä aikoja ja käyttäytymistapoja myös koulun ulkopuolella. Jos on koulussa aktiivisessa ja vastuullisessa roolissa, esimerkiksi koulun ympäristöystävällisten toimenpiteiden suunnittelussa ja järjestämisessä, lisää se nuoren ympäristöystävällistä käyttäytymistä myös koulun ulkopuolella. Onkin tärkeää tarjota nuorille kokemuksia siitä, että he ovat vastuullisia toimijoita kouluorganisaatiossa. Näin minäpystyvyys ja osallistuminen ovat vuorovaikutuksessa keskenään.

Uitto ym. (2015) toteavat, että koulun kestävyteen liittyvän kasvatuksen ei tulisi tarjota vain ekologiaa kokemuksia, vaan yhdistää prososiaaliset ja toimijuuteen liittyvät kokemukset sellaisen lähestymistavan kautta, joka korostaa ympäristömyönteisiä arvoja ja minäpystyvyyttä. Ekologisten aiheiden lisäksi kestävä kehityksen kasvatukseen on tärkeää yhdistää ihmiseen ja yhteiskuntaan liittyvää ainesta eli sosiaalinen konteksti. Ympäristöystävällisen käyttäytymisen kehittämiseksi on tärkeää tehdä ympäristökestävyteen liittyvistä koulukokemuksista enemmän tunteisiin liittyviä ja osallistavia.

Kun aktiivisen kansalaisuuden kehittäminen liittyy keskeisesti ympäristöaiheisiin, voidaan puhua ympäristökansalaisuuden kehittämisestä. Koulumaailmassa ympäristövastuullisella osallistumisella koulun ulkopuoliseen yhteistyöhön voidaan oppia ympäristökansalaisen valmiuksia, kuten tietoja, taitoja ja halua toimia. Osallistumalla ja itse toimimalla oppilaat oppivat aktiivista, ympäristövastuullista kansalaisuutta eli ympäristökansalaisuutta. Koskinen ehdottaakin ympäristökansalaisuutta ympäristökasvatuksen ensisijaiseksi tavoitteeksi. (Koskinen 2010, 5, 14, 23.) Ympäristökansalaisuuteen kasvattaminen tarkoittaa, että kasvatetaan ihmisiä, jotka ovat luottavaisia ja tietoisia ympäristökysymyksistä ja valmiita toimimaan tarpeen vaatiessa (Aarnio-Linnanvuori 2019). Ympäristökasvatuksen näkökulmasta oppiminen on sosiaalinen prosessi

(Aarnio-Linnanvuori 2019; Short 2010), jossa siirretään tietoja, taitoja, asenteita ja käyttäytymistä siten, että se mahdollistaa pitkäaikaisen hyödyn yksilölle ja yhteisölle ilman, että ympäristön kestävyys ylläpito vaarantuu. Lopulta ympäristökasvatus tähtää demokraattiseen toimintaan, joka perustuu harkittuun ja tieteelliseen tutkimukseen pohjautuvaan tietoon. (Short 2010.)

Schuslerin, Krasnyn, Petersin ja Deckerin (2009) mukaan ainakin Amerikassa ympäristökasvatus keskittyy vielä vaikuttamaan yksilön ympäristökäyttäytymiseen. Kun ympäristökasvatus siirtyy demokraattisempaan lähestymistapaan, helpotetaan ympäristötoiminnan kautta myös osallistavaa kasvatusta. Tällöin monia eri tavoitteita voidaan tavoitella samanaikaisesti. Kun yksilöllisen kehittymisen, aktiivisen kansalaisuuden ja ympäristökansalaisuuden lisäksi tavoitteeksi asetetaan yhteisön kehittyminen, puhutaan ympäristötoiminnasta (*environmental action*). Käyttäytymisen ja toiminnan suhdetta voidaan kuvata seuraavasti: jos käyttäytyminen on tuuli, niin toiminta on havaittava ja mitattavissa oleva puun heiluminen (Short 2010). Schusler ym. (2009) määrittelevät ympäristötoiminnan ympäristö- ja sosiaalisen muutoksen samanaikaiseksi luomisen prosessiksi, joka rakentaa yksilön kykyjä tulevaan osallistumiseen yksilön ja yhteisön muuttamiseksi. He näkevät, että yksilön ja yhteisön kehittyminen vaikuttavat positiivisesti toisiinsa. Short (2010) huomauttaa, että vaikka toiminnalla olisi vain vähäisiä ympäristövaikutuksia, saattaa toiminta silti johtaa merkittävään henkilökohtaiseen kasvuun kohti ympäristönlukutaitoista kansalaista.

Jensen (2002) toteaa, että ympäristötoiminta on kattokäsite, joka sisältää ympäristövastuullisen käyttäytymisen. Ympäristötoiminnan pitäisi suuntautua ongelman ratkaisemiseen ja toiminta tähtää muutokseen omassa elämäntyylissä, koulussa, paikallisessa tai maailmanlaajuisessa yhteisössä. Näin ympäristötoiminta kietoutuu toimintakompetenssiin (Jensen 2002; Jensen & Schnack 1997): toimintakompetenssi kuvaa valmiuksia, joita tarvitaan ympäristötoiminnassa. Kun asioita lähestytään kokonaisvaltaisesti, ympäristötoiminnan tavoitteena ei ole pelkästään ympäristöön liittyvä lopputulos eikä nuorten kehittyminen kansalaisina tai muutosagentteina, vaan pikemminkin yksilön ja yhteisön samanaikainen ja toisiinsa nivoutuva kehittyminen. Ympäristötoiminnan avulla voidaan kehittää kansalaisuutta ja kestäviä yhteisöjä. Nuorten osallistuminen ympäristötoimintaan ja demokraattisten kansalaisten ja kestävien yhteisöjen luominen tapahtuvat samanaikaisesti. Ympäristötoiminnan lyhyen aikavälin tavoitteena on kehittää nuorista kansalaisia ja muutosagentteja ja saada aikaan positiivista ympäristö- ja sosiaalista muutosta. Pidemmän aikavälin tavoitteena on demokraattisen osallistumisen vahvistaminen ja kestävien yhteisöjen luominen. (Schusler ym. 2009.) Ympäristötoiminta lähestyykin määritelmältään kestävä kehityksen mukaista toimintaa, jossa samanaikaisesti huomioidaan ekologinen ja taloudellinen sekä kulttuurinen ja sosiaalinen kestävyys.

2.6 Kokonaisvaltaisen ilmastokasvatuksen polkupyörämalli ympäristökasvatuksessa

Ympäristövastuullisen toiminnan kehittämisessä ja kehittymisessä voidaan kokonaisuuden ja siihen liittyvien eri osatekijöiden ja yksilön eri roolien hahmottamisen apuna käyttää vertauskuvaa polkupyörästä. Kokonaisvaltaisen ilmastokasvatuksen polkupyörämallissa (kuvio 2) esitetään aiemmin käsitelty ympäristökasvatuksen tavoitteet ja tavoitteiden saavuttamiseen vaikuttavat tekijät. Se siis tiivistää aiemmin kuvattua ympäristökasvatukseen ja ympäristövastuulliseen toimintaan liittyvää varsin monimutkaista kokonaisuutta.

Ilmasto-opetuksen kehittämiseksi ja laadun varmistamiseksi sekä oppimisen huomioimiseksi aiempaa vahvemmin Tolppanen ym. (2017) ovat kehittäneet kokonaisvaltaisen ilmastokasvatuksen polkupyörämallin. Kokonaisvaltaisen ilmastokasvatuksen polkupyörämalli havainnollistaa, kuinka ilmastokasvatus on kokonaisuus, joka muodostuu osistaan ja vaatii kaikkia osiaan toimiakseen. Mallissa ilmastokasvatusta tarkastellaan monitieteisenä, kulttuurisena ja maailmanlaajuisena yhteiskunnallisena haasteena. Polkupyörämalli kuvaa kokonaisvaltaisen ilmastokasvatuksen tärkeimpiä näkökulmia, sen keskeisiä haasteita ja ulottuvuuksia, vertaamalla näitä polkupyörän osiin. Malli helpottaa ymmärrystä monisyydestä asiasta, ilmastonmuutoksesta, ja muistuttaa ilmastokasvatuksessa huomioon otettavista näkökulmista: opetuksessa tulee tunnistaa ja huomioida myös toiminnan esteet ja tunteet. Kokonaisuuden lisäksi on tärkeää tarkastella myös osia erikseen, jotta ymmärtää niiden merkityksen kokonaisuuden kannalta. Ilmastonmuutoksen ratkaisemiseksi tulisi opetuksessa tiedon lisäämisen lisäksi kehittää ajattelun taitoja, pohtia arvoja ja asenteita sekä antaa eväitä ilmastonmuutoksen hillitsemiseksi. Kuten polkupyörä, ilmastokasvatus ei ole staattinen, vaan jatkuvassa liikkeessä ja tarvitsee toimiakseen käyttäjän. Kokonaisvaltaisen ilmastokasvatuksen polkupyörämallin avulla lisätään osallisuutta ja kannustetaan toimimaan. Mallin tavoitteena on vahvistaa ympäristövastuullisuutta ja sitä kautta muuttaa kulutuskulttuuria ja ihmisten käyttäytymistä. (Tolppanen ym. 2017.)

Ympäristöongelmien ollessa yhä monimutkaisempia, moniulotteisempia ja maailmanlaajuisia, kokonaisvaltaisen ilmastokasvatuksen polkupyörämalli sopiikin erinomaisesti käytettäväksi myös muussa ympäristökasvatuksessa kuin ilmastokasvatuksessa. Sitä voisi kutsua kokonaisvaltaisen ympäristökasvatuksen polkupyörämalliksi. Kuten Cantell, Tolppanen, Aarnio-Linnanvuori ja Lehtonen (2019) toteavat, polkupyörä vertauskuvana auttaa osoittamaan ilmastonmuutoskasvatuksen, laajemmin myös kestävyyskasvatuksen, monimutkaisen luonteen. Vaikka kokonaisvaltaisen ilmastokasvatuksen polkupyörämalli kehitettiin ensisijaisesti ilmastonmuutoskasvatukseen, on havaittu, että se voisi sopia laajemminkin kestävyys- ja ympäristökasvatukseen. Moniin ympäristöasioihin liittyy samoja monitahoisia ja -tieteisiä haasteita

kuin ilmastonmuutokseen. Aiempiin ympäristökasvatusmalleihin verrattuna polkupyörämallissa huomioidaan tällaisia ulottuvuuksia, kuten toivo ja muut tunteet, suuntautuminen tulevaisuuteen ja toiminnan esteet. Mallista saattaakin olla apua myös ympäristökasvatuksessa ja kestävyyskasvatuksessa kohdatuissa ongelmissa ja laajemminkin.



Kuvio 2. Kokonaisvaltaisen ilmastokasvatuksen polkupyörämalli (Tolppanen ym. 2017, 459).

2.6.1 Polkupyörän eli ympäristökasvatuksen osista

Polkupyörän renkaat kuvaavat **tietoa ja ajattelun taitoja**. Renkaat ovat yhtä suuret, joten nämä molemmat näkökulmat ilmastokasvatuksessa ovat yhtä tärkeitä. Etupyörä kuvaa tietoa. Tarvitaan sekä monipuolista tietoa ilmastonmuutoksesta luonnontieteellisenä ilmiönä että yhteiskunnallista ja eettistä ilmastotietoa. Takapyörä kuvastaa ajattelun taitoja: Opittua tietoa tulee osata käyttää kriittisesti, vertaillen ja analysoiden sekä uutta ymmärrystä rakentaen. Täytyy myös uskaltaa kyseenalaistaa nyky-yhteiskuntaa, jotta muutosta totutuista tavoista kestävämpään suuntaan voi tapahtua. Tärkeää on pystyä sietämään ilmastotiedon kompleksisuutta ja epävarmuutta. Monimutkaisten ympäristöongelmien, kuten ilmastonmuutoksen, ymmärtämisessä tarvitaan systeemistä ymmärrystä, jossa etsitään eri käsitteiden ja ilmiöiden välisiä suhteita. Tavoitteena on kokonaisuusien hallitseminen ja kokonaisvaltainen ajattelu. Tarvitaan perustietoa ilmastonmuutoksesta tai jostain muusta monimutkaisesta ympäristöongelmasta. Tätä tietoa tulee osata soveltaa kriittisesti, käytettävissä olevaa tietoa vertaillen ja analysoiden sekä kokonaisuudet

hahmottaen. Näin ilmastonmuutos ymmärretään ilmiönä, sen syyt ja seuraukset. Opittua tietoa pystytään soveltamaan sen ymmärtämiseen, mitä ympärillä tapahtuu. (Tolppanen ym. 2017.)

Polkupyörän rungon eli perustan oppimiselle muodostavat **arvot, identiteetti ja maailmankuva**. Oppijan arvojen, identiteetin ja maailmankuvan huomioinen ovat ilmastokasvatuksen ytimessä. On tärkeää reflektoida omaa identiteettiä ja arvoja ja pohtia, mitä kestävyys ja hyvinvointi itse kullekin tarkoittavat. Arvojen, identiteetin ja maailmankuvan muodostamaan runkoon kiinnittyvät myös uudet tiedot ja taidot. (Tolppanen ym. 2017.)

Ketjut ja polkimet kuvaavat **toimintaa** ilmastonmuutoksen hillitsemiseksi. Toiminnan kautta tiedot ja ajattelun taidot konkretisoituvat käytäntöön. Ympäristötoimintaa ja uudenlaisia kestävämpiä toimintatapoja tulee harjoitella käytännössä, jotta muuntunut ymmärrys ei jää asenteiden tasolle. Ilmastokasvatuksen tavoitteena on tarkoituksenmukainen toiminta eli ympäristötekojen tekeminen, joka perustuu tiedolle, mutta johon arvot vaikuttavat. Ympäristötoimintaa tapahtuu henkilökohtaisella, yhteisön ja yhteiskunnan tasolla. Ympäristövastuullinen toiminta ei ole aina helppoa ja polkemisessäkin pitää nähdä jonkin verran vaivaa. (Tolppanen ym. 2017.) Viimeaikaisen ympäristökasvatukseen liittyvän tutkimuksen osalta liittyy ympäristövastuulliseen toimintaan, ja sen vertauskuvana polkemiseen, myös itsehillinnän näkökulma (Redondo & Puelles 2017): vaaditaan itsekuria, jotta jaksaa polkea myös ylämäissä, eikä sadepäivinä valitse kulkuvälineekseen yksityisautoa polkupyörän sijaan.

Jarrut kuvaavat **toiminnan esteitä** eli seikkoja, jotka estävät ilmasto- tai ympäristövastuullisen toiminnan toteutumista. On tärkeää tunnistaa, mitkä tekijät jarruttavat toimintaa ja estävät ihmisiä toimimasta ja ottaa nämä esteet vakavasti. Näin voidaan helpottaa ympäristövastuullista toimintaa. Toiminnan esteet ovat sekä yksilöllisiä että yhteiskunnallisia. Inhimillisiä syitä ovat esimerkiksi mukavuudenhalu ja kiire, yhteiskunnallisia syitä yhteiskunnallisten rakenteiden puute, kuten olematon julkinen liikenne. Myös rahan puute, psykologiset esteet, kuten ongelman kieltäminen, sosiaaliset normit ja epävarmuus oman toiminnan vaikuttavuudesta muodostavat esteitä toiminnalle. Ilman jarruja ei voi ajaa, joten liian suuret tavoitteet kaatuvat omaan mahdottomuuteensa. Jarrut pohjassa pyörä ei myöskään kulje. Kasvatuksessa tulisi tunnistaa jarrut ja kuka jarruttaa menoa – itse polkija vai joku muu yhteisössä. (Tolppanen ym. 2017.)

Polkupyörän satula kuvaa **motivaatiota ja osallisuutta**. Pyörää on poljettava ja ympäristövastuullinen toiminta vaatii motivaatiota. Yhdessä tekeminen synnyttää osallisuutta ja vahvistaa motivaatiota. Kun huomataan, että asioihin voi vaikuttaa, on helpompaa lisätä motivaatiota. Motivaatio ja osallisuuden kokemukset rakentuvat yhteisöllisessä vuorovaikutuksessa. (Tolppanen ym. 2017.)

Lamppu kuvaa **toivon ja muiden tunteiden** merkitystä oppimiselle. Tunteet vaikuttavat oppimiseen huomattavasti ja ne tulisi ottaa opetuksessa huomioon. Toivo on esimerkki myönteisestä tunteesta ja huoli kielteisestä. Osa tunteista lamaannuttaa, osa antaa voimaa. Ilmastomuutoksen käsittely aiheuttaa kielteisiä tunteita. Toivoa tarvitaan edellytyksenä motivaatiolle ja toiminnalle. Toivoa ei tule kuitenkaan sekoittaa optimismiin. Toivon näkökulmaa edistää tehtyjen tekojen ja saavutettujen tavoitteiden esiin tuominen. (Tolppanen ym. 2017.)

Ohjaustanko kuvastaa **tulevaisuutta**. Tulevaisuuskasvatus tarkoittaa tulevaisuuden pohtimista ja visioimista. Siinä luodaan ja vertaillaan erilaisia skenaarioita eli hahmotelmia tulevaisuudesta. Tulevaisuutta tulee tarkastella kriittisesti, mutta myönteisessä valossa. Ohjaustanko eli tulevaisuusajattelu vaikuttaa siihen, mihin suuntaan polkupyörää ohjataan: mitä tavoitellaan ja miten ilmastokasvatusta tulisi toteuttaa. Kuten aiemmin mainittuun tietoon, myös tulevaisuuteen liittyy vahvasti epävarmuuden sietäminen. (Tolppanen ym. 2017.)

Cantell ym. (2019) ovat tarkastelleet kokonaisvaltaisen ilmastokasvatuksen polkupyörämallin kehittämistä: Mallia voitaisiin kehittää lisäämällä siihen kello. Ympäristöasioista pidetään ääntä tai lobbaamalla eli käytäväpolitiikalla pyritään vaikuttamaan epävirallisesti päättäjiin ja poliitikoihin. Näin voidaan yhteiskunnassamme kiinnittää huomiota ilmastomuutos- ja ympäristökasvatukseen. Ympäristökasvatuksen asiantuntijoiden mielestä mallin heikkoutena onkin sosiaalisten ja yhteiskunnallisten näkökulmien puuttuminen. Toki nämä tulevat epäsuorasti esiin mallin tietoon, motivaatioon ja toimintaan liittyvissä osissa. Sosiaalisen ja yhteiskunnallisen näkökulman huomioiminen on oleellista ilmastomuutoskasvatuksessa, mitä voisivat kuvastaa mallissa useat polkupyörät rinnakkain.

Täydennysten jälkeen kokonaisvaltaisen ilmastokasvatuksen polkupyörämalli toimii käytännöllisenä muistilistana ilmasto- ja ympäristökasvatuksen toteuttamiselle. Se on myös erinomainen yhteenveto aiemmin käsitellyistä ympäristökasvatuksen tavoitteista ja ympäristövastuullisen toiminnan edellytyksistä. Siinä on huomioitu viimeaikainen ympäristökasvatuksen tutkimus, joka korostaa yhteisön vastuuta yksilön vastuun sijaan, kansalaiskasvatusta ja osallisuutta sekä ryhmään kuulumista ja toimimista yhdessä osana yhteisöä. Ympäristöongelmat eivät ratkea pelkästään muuttamalla kulutustottumuksia, vaan tarvitaan myös poliittista päätöksentekoa.

3 Katseen siirtäminen kouluun: kestävä elämäntapa ja ekososiaalinen sivistys

Ympäristökasvatuksen yleisten tavoitteiden ja osatekijöiden hahmottelun jälkeen siirretään tarkastelua koulumaailmaan. Erityisesti eritellään, miten ympäristövastuullinen toiminta näkyy Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014). Lapset ja nuoret viettävät suuren osan arkipäivistään koulussa. Koulu onkin keskeinen paikka ympäristökasvatuksen toteuttamiselle. Koulukontekstissa kestävä kehitys ja ympäristömyötäistä tai ympäristövastuullista toimintaa kuvataan käsitteillä kestävä elämäntapa ja ekososiaalinen sivistys.

3.1 Kestävä elämäntapa

Uudet valtakunnalliset Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) otettiin käyttöön vuosiluokkien 1–6 osalta 1.8.2016. Kestävä elämäntapa on opetussuunnitelmassa keskeinen käsite ja koko perusopetuksen tehtävänä on kestävän elämäntavan edistäminen. Sitä kuvataan ekososiaalisen sivistyksen, kulutuksen, toimintatapojen muuttamisen tarpeellisuuden ja yhteiskunnallisen vastuun kautta. Kestävään elämäntapaan sisältyvät kaikki kestävän kehityksen ulottuvuudet eli ekologinen ja taloudellinen sekä sosiaalinen ja kulttuurinen. Kestävän elämäntavan välttämättömyys on osa arvoperustaa, jonka mukaisesti Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet on laadittu. Kestävä kehitys ja ekososiaalinen sivistys ovat välttämättömiä toiminnan perustana perusopetuksessa. Vastuamme ympäristöstä on maailmanlaajuisista ja ulottuu yli sukupolvien. Ihmisenä olemiseen liittyy oikeuksia ja velvollisuuksia toisia ihmisiä ja luontoa kohtaan. Olemme riippuvaisia sekä toisista ihmisistä että luonnosta. Maapallo on rajallinen, joten oman käyttäytymisen seuraukset tulee tiedostaa ja kestävien elämäntapojen kautta pyrkiä yhteiskunnalliseen muutokseen. (POPS 2014, 16, 18, 29.)

Mykrä (2016) on analysoinut Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita ympäristökasvatuksen ja kestävän elämäntavan näkökulmasta ja koostanut esimerkiksi kestävään elämäntapaan liittyviä asioita teemoittain. Kestävä elämäntapa -käsite esiintyy 52 kertaa opetussuunnitelman perusteissa. Kestävään elämäntapaan sisältyvät kiinteästi myös monet muut opetussuunnitelman perusteissa esiintyvät käsitteet: kestävä kehitys, kestävä tulevaisuus, ekososiaalinen sivistys, ympäristösuhde ja ympäristö, ekosysteemit ja ekologisuus, luontosuhde ja luonto, luonnonvarojen käyttö, kulutus, kierrätys ja elinkaari, vaikuttaminen, valinnat, ympäristövaikutukset ja ympäristöongelmat, ilmastonmuutos, globaali vastuu, vastuullisuus, osallisuus ja aktiivinen kansalaisuus, kriittisyys ja ajatteleva oppiminen, kestävän kehityksen suunnitelma ja ohjelma sekä ympäristöryhmä, yhteistyö koulun ulkopuolisten toimijoiden kanssa, monipuoliset oppimisympäristöt, monipuoliset

työtavat ja menetelmät, elämyksellisyys, kokemuksellisuus, toiminnallisuus, kokeellisuus ja tutkiva oppiminen sekä ilmiöpohjainen opetus ja monialaiset oppimiskokonaisuudet. Kaikki luetellut käsitteet kytkeytyvät jollakin tavalla kestäväan elämäntapaan ja ympäristökasvatukseen.

Perusopetuksen tehtävän ja arvoperustan sekä toimintakulttuurin kehittämistä ohjaavissa periaatteissa on nostettu esiin kestävan elämäntavan välttämättömyys. Myös koulutyön käytäntöjen, kuten kouluruokailun, tulee edistää kestäväa elämäntapaa. Perusopetuksen oppimiskäsityksen osalta todetaan, että oppilaita ohjataan ottamaan huomioon toimintansa seuraukset ja vaikutukset ympäristöön. (POPS 2014, 16–18, 26, 29, 34, 42.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan eri oppiaineet rakentavat osaamista omien sisältöjensä ja menetelmiensä kautta. Ihmisenä kasvaminen ja kansalaisena toimiminen edellyttää myös laaja-alaista osaamista, joka ylittää ja yhdistää tiedon- ja taidonalat. Laaja-alainen osaaminen tarkoittaa tietojen, taitojen, arvojen, asenteiden ja tahdon muodostamaa kokonaisuutta ja kykyä käyttää tietoja ja taitoja tilanteen edellyttämällä tavalla. Arvot, asenteet ja tahto toimia vaikuttavat siihen, miten oppilaat käyttävät tietoja ja taitoja. (POPS 2014, 20–24.) Viime vuosina ympäristöahdistukseen ja (rakentavaan) toivoon liittyvän tutkimuksen pohjalta laaja-alaisen osaamisen kokonaisuuteen voitaisiin lisätä myös tunteet.

Laaja-alaiset osaamiskokonaisuudet tukevat kestävan elämäntavan edellyttämää osaamista ja harjaannuttavat kestävan elämäntavan mukaista toimijuutta. Laaja-alaisista osaamiskokonaisuuksista erityisesti Itsestä huolehtiminen ja arjen taidot (L3) ja Osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävan tulevaisuuden rakentaminen (L7) tähtäävät kestävan elämäntavan ja siinä tarvittavien taitojen omaksumiseen. Vuosiluokkien 3–6 laaja-alaisen osaamisen osalta todetaan kyseisten ikävuosien olevan erityisen otollisia kestävan elämäntavan omaksumiselle ja kestävan kehityksen tarpeen pohtimiselle. (POPS 2014, 20, 22, 24, 32, 155.) Eurooppalaisessa nuorisopolitiikassa laaja-alaisiksi tai monialaisiksi taidoiksi kutsutaan tällaisia yleisempiä kykyjä toimia omassa ympäristössään. Laaja-alaisia tai monialaisia taitoja ovat esimerkiksi vaikuttamis-, media-, opiskelu- ja sosiaaliset taidot. Laaja-alaisen taitojen hankkiminen edellyttää usein eri aineiden yhdistämistä. (Pekkarinen & Myllyniemi 2018, 63.)

Laaja-alaisen osaamisen lisäksi jokaisella oppiaineella on paikkansa kestävan elämäntavan edistämisessä koulussa. Seuraavassa on esitelty esimerkkejä, kuinka kestävä elämäntapa -käsite näkyy eri oppiaineissa peruskoulun vuosiluokilla 1–6: Ympäristöopissa keskeisenä tavoitteena on ohjata oppilaita ymmärtämään, mitä vaikutuksia ihmisten tekemillä valinnoilla on elämälle ja ympäristölle nyt ja tulevaisuudessa. Ympäristöopissa yksi sisältöalueista on Kestävan elämäntavan harjoittelemine (S6). Alakoulussa oppilaita ohjataan pohtimaan oman toiminnan merkitystä ja

vaikutuksia itselle, muille ihmisille, eläinten hyvinvointiin, luontoon ja yhteiskuntaan. Oppilaat harjoittelevat myös ympäristövastuullista toimintaa ensisijaisesti lähiympäristössä, mutta laajentaen osallistumista ja vaikuttamista paikalliselle tai globaalille tasolle. Opetuksen tavoitteena on muun muassa tukea ympäristöherkkyyden ja -tietoisuuden kehittymistä ja ohjata oppilasta toimimaan ja vaikuttamaan kestävällä tavalla lähiympäristössä ja -yhteisöissä. (POPS 2014, 131, 133, 239–240, 242.) Tämän tavoitteen toteutumisen arvioimiseksi ympäristöopin kuudennen luokan päätteeksi hyvää osaamista kuvaavien arviointikriteerien mukaan ”Oppilas osaa kuvata esimerkkien avulla kestävä tulevaisuuden rakentamista tukevia ja uhkaavia tekijöitä. Oppilas osaa kuvata erilaisia keinoja lähiympäristön ja -yhteisöjen vaalimiseen, kehittämiseen ja niihin vaikuttamiseen sekä toimia ohjatusti yhteisessä vaikuttamisprojektissa.” (POPS 2014, 243.)

Alakoulun uskonnossa oppilasta ohjataan muun muassa pohtimaan ja hahmottamaan, mitä tarkoittaa vastuu ympäristöstä ja luonnosta sekä arvioimaan tekemiään valintoja eettisten periaatteiden ja kestävä tulevaisuuden näkökulmasta. Myös alkuopetuksen elämäntiedon tiedossa tarkastellaan omien valintojen ja toiminnan vaikutusta lähiympäristöön. Vuosiluokilla 1–6 oppilaita rohkaistaan äidinkielen oppiaineessa rakentamaan ja vastuulliseen vuorovaikutukseen ja historian opetuksessa kannustetaan omaksumaan vastuullisen kansalaisuuden periaatteet. Yhteiskuntaopissa oppilaita tuetaan kasvamaan aktiivisiksi, vastuuntuntoisiksi ja yritteliäiksi kansalaisiksi sekä tutustutetaan oppilaat vastuullisen kuluttamisen perusasioihin. (POPS 2014, 104, 135, 140, 160, 247, 257, 260.)

Myös taito- ja taideaineissa huomioidaan kestävä elämäntapa, kestävä kehitys ja vastuullisuus: Käsityöoppiaineen tehtävänä on muun muassa ympäröivän materiaallisen maailman tuntemuksen kautta luoda perustaa kestäväälle elämäntavalle. Oppiaineen kautta kasvatetaan eettisiä, tiedostavia ja osallistuvia kansalaisia. Oppilaita ohjataan ja sitoutetaan liikunnassa turvalliseen ja eettisesti kestäväan toimintaan ja oppimisilmapiiriin. Kuvataiteessa oppilasta kannustetaan huomioimaan kestävä kehitys valitessaan kuvailmaisun sisältöjä ja toimintatapoja sekä vaikuttamaan omaan elinympäristöön ja yhteiskuntaan. (POPS 2014, 143–144, 146, 148, 266–267, 270, 273.)

Kuten Aarnio-Linnanvuori (2019) toteaa, suuntautuminen kestävyteen läpäisee koko opetussuunnitelman perusteet. Se tarkoittaa sitä, että on olemassa virallinen oikeutus, tai jopa vaatimus, syvemmille lähestymistavoille, kuten koko koulun lähestymistavalle, kestävyteen. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että kaikista Suomen kouluista tulisi yhdessä yössä vahvoja ympäristö- ja kestävä kehityksen kasvatuksessa. Opetussuunnitelman perusteiden mukaan koulukulttuurissa rakennetaan myös aktiivista kansalaisuutta. Jos voimassa olevan Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden tavoitteet toteutuvat, muodostuu nuorille vahva ymmärrys kestävä

tulevaisuuden edellytyksistä (Mykrä 2016) ja omasta roolista kestävä elämäntavan edistämässä. Mykrä (2017) kuitenkin toteaa, että tutkimusten, ja myös hänen väitöstutkimuksensa alustavien tulosten, perusteella kestävyys liittyvien kysymysten käsittely ei vielä ole arkipäivää kouluissa.

Jotta kestävä tulevaisuus voitaisiin edistää koulussa, tarvitaan muutoksia kaikilla toiminnan tasoilla: yksilön eli oppilaan ja opettajan, yhteisön ja koulukulttuurin, mission ja opetussuunnitelman ja yhteiskunnallisen paradigman tasolla. Nämä kaikki tasot ovat vuorovaikutuksessa keskenään ja kietoutuvat toisiinsa. Pinnallinen henkilökohtaisen käyttäytymisen tason muutos ei siis riitä. Jos opettajan mielenkiinto kohdistuu muihin kuin kestävyys liittyviin kysymyksiin, jäävät ne helposti vähälle huomiolle. Jos ekososiaaliseen kestävyys liittyvät asiat eivät näy ja konkretisoidu koulun arjessa, jää niiden merkitys vähäiseksi. Jotta ekososiaalisia ongelmia voidaan ratkaista, vaaditaan toimia, muutoksia ja oppimista kaikilla toiminnan tasoilla. (Mykrä 2017.)

3.2 Ekososiaalinen sivistys

Kestävä elämäntavan lisäksi Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 16) todetaan ekososiaalisen sivistyksen välttämättömyys ja toimiminen sen mukaisesti. Mykrä (2016) toteaa ekososiaalisen sivistyksen (*ecosocial knowledge and ability*) olevan uusi käsite opetussuunnitelmassa. Ekososiaalinen sivistys on osa perusopetuksen arvoperustaa ja kestävä kehityksen ja kestävä elämäntavan ohella välttämätöntä. Ekososiaalinen sivistys määritellään opetussuunnitelman perusteissa seuraavasti: ”Ekososiaalisen sivistyksen johtajatuksena on luoda elämäntapaa ja kulttuuria, joka vaalii ihmisarvon loukkaamattomuutta, ekosysteemien monimuotoisuutta ja uusiutumiskykyä sekä samalla rakentaa osaamis pohjaa luonnonvarojen kestävälle käytölle perustuvalla kiertotaloudella. Ekososiaalinen sivistys merkitsee ymmärrystä erityisesti ilmastonmuutoksen vakavuudesta sekä pyrkimystä toimia kestävästi.” (POPS 2014, 16.) Myös toimintakulttuurin yhteydessä ekososiaalinen sivistys tuodaan esille: luomalla osaamis perustaa ekososiaaliselle sivistykselle rakennetaan toivoa hyvästä tulevaisuudesta (POPS 2014, 29). Perusopetuksen vuosiluokilla 1–6 opettavissa oppiaineissa ei mainita ekososiaalista sivistystä.

Aarnio-Linnanvuoren (2019) mukaan Åhlberg ym. (2014) kuvaavat ekososiaalista lähestymistapaa kasvatukseksi, joka tähtää yhteisösuuntautuneisiin (engl. community-oriented) ihmisiin, jotka ymmärtävät tasapainon vapauden ja vastuun välillä ja jotka soveltavat sosiaalista ja ekologista informaatiota moniin erilaisiin maailman tilanteisiin. Salonen ja Bardy (2015) täydentävät, että

vapaudet ja vastuut perustuvat riippuvuuteen luonnosta ja toisista ihmisistä. On tarve uudelleen sivistyskäsitykselle, jossa hyvän elämän tavoittelu tapahtuu yhden maapallon rajoissa ja ilmenee kestävämpänä elämäntapana, yhteiskuntana ja kulttuurina. Hyvän elämän tavoittelussa siirrytään materiaalisista elämäntavoista henkisiin. Aineeton pääoma voi kasvaa rajattomasti, mutta maapallo asettaa rajat materiaaliselle kulutukselle. Ekososiaalisesti sivistynyt ihminen pystyy tunnistamaan, minkä verran materiaalia on riittävästi hyvään elämään.

Inhimillisen kasvun tavoitteena on tulevaisuuteen luottamusta vahvistava sivistys. Ekososiaalisesti sivistynyt tunnistaa ekologisen, sosiaalisen ja taloudellisen todellisuuden välisiä keskinäisriippuvuuksia. Talous, luonto ja sosiokulttuuriset suhteet ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Kapea-alainen ja pirstaloitunut ajattelu, johtaa todellisuuden tarkasteluun siiloutuneesti tai osavaltaisesti (Salonen & Bardy 2015; ks. Willamo 2005). Tällöin ei hahmoteta eri asioiden ja ilmiöiden välisiä suhteita. Ekososiaalinen sivistys edellyttää asioiden ja ilmiöiden hahmottamista toisiinsa kytkeytyvänä systeemisenä kokonaisuutena. Yhdessä kohdassa tekemämme valinnat vaikuttavat valintoihin toisissa elämänpiireissä. (Salonen & Bardy 2015.)

Ekososiaalisen sivistyksen perustan muodostavat elämää ylläpitävien tekijöiden tärkeysjärjestyksen sisäistäminen ja ekologisten ja sosiaalisten kysymysten tarkastelu samanaikaisesti. Tarkastelu suuntautuu syy-seuraussuhteisiin, jotka edistävät tai heikentävät kestävyyttä ja elinvoimaisuutta. Ekososiaalisen sivistyksen arvoiksi voidaan tunnistaa vastuullisuus, kohtuullisuus ja ihmistenvälisyys. Ihminen voi hyödyntää luonnonvaroja vapaasti, mutta hän on velvollinen huolehtimaan materiaalien kierrosta siten, että tulevilla sukupolvilla on vähintään yhtä hyvät toimintamahdollisuudet kuin nykypolvella. (Salonen & Bardy 2015.)

Ekososiaalisella sivistyksellä haetaan ratkaisua samanaikaisesti sekä planetaaristen rajojen ylittymiseen (ks. Steffen ym. 2015) että ihmisten eriarvoistumiseen. Yhteiskunnassa ekososiaalinen sivistys ilmenee palvelu-, kierto-, paikallis- ja reaalihintataloutena. Ekososiaalisesti sivistynyt ihminen valitsee olevansa osa ratkaisua, eikä osa ongelmaa. (Salonen & Bardy 2015.) Tiivistetysti ekososiaalisessa sivistyksessä inhimillisen kasvun kautta saavutetaan ymmärrys vapauksista ja vastuista, joiden perusta on riippuvuus luonnosta ja toisista ihmisistä. Ekososiaalinen sivistys onkin lähellä kestävä kehityksen määritelmää, mutta siinä korostetaan aineettoman kehityksen lisäämistä.

4 Nuoret ympäristövastuullisina toimijoina

Ihmisellä on erilaisia rooleja ympäristötoimijana. Ihminen ympäristövaikuttajana ei ole pelkästään kuluttaja, vaan myös kansalainen. Willamo (2005, 58, 214–217) jaottelee ihmisen erilaisia rooleja suhteessa ympäristöongelmiin: 1) ympäristömuutosten ja -ongelmien aiheuttaminen, 2) ympäristömuutosten kohteena oleminen, 3) ympäristöongelmien kokeminen, 4) ympäristöongelmien ratkaiseminen ja 5) suojelun kohteena oleminen. Suojelun kohteena oleminen tarkoittaa esimerkiksi ihmisten suojelua ilmastonmuutoksen haitallisilta terveysvaikutuksilta. Ympäristökasvatuksessa ympäristönsuojelua lähestytään yksilön kautta, jolloin yksilö on ympäristöongelmien aiheuttaja, kokija ja ratkaisija.

4.1 Ympäristön kannalta merkittäviä käyttäytymistapoja

Stern (2000) on eritellyt neljä ympäristön kannalta merkittävää käyttäytymistapaa: 1) ympäristöaktivismi, 2) ei-aktivistinen käyttäytyminen julkisesti, 3) ympäristönsuojelu yksityisessä tai henkilökohtaisessa elämässä ja 4) muu merkittävä käyttäytyminen. Osallistuminen ympäristöjärjestöjen toimintaan tai mielenosoituksiin on ympäristöaktivismia. Ei-aktiivista julkista käyttäytymistä on esimerkiksi ympäristöliikkeen tai ympäristöön liittyvän yhteiskuntapolitiikan kannattaminen, esimerkiksi korkeampien verojen maksaminen ympäristön suojelemiseksi. Yksityisessä elämässä ympäristönsuojelu keskittyy usein kulutusvalintoihin. Muuta merkittävää käyttäytymistä on esimerkiksi vaikuttaminen ammatillisena tai osana organisaatiota. Tällöin yksilön käyttäytymistä määrittävät eri tekijät riippuen siitä, miten hän käyttäytyy julkisesti, yksityiselämässään tai työssään. Ympäristönsuojelu voi siis olla tasoltaan yksityistä (engl. private sphere) tai julkista (engl. public sphere) ja eri tekijät vaikuttavat tällöin käyttäytymisen takana.

Kuluttajakäyttäytyminen on tyypillisesti paikallista henkilökohtaisen tason käyttäytymistä. Ympäristöaktivismi ja ei-aktivistinen poliittinen käyttäytyminen ovat yleisesti ottaen julkisen tason käyttäytymistä, jolla voi olla paikallista tasoa laajemmat vaikutukset. Lasten ja nuorten osalta ympäristöasioiden tarkastelu keskittyy ensin omaan lähiympäristöön eli omaan kotiin, kouluun ja yhteisöön. Iän karttuessa lähiympäristön tasolta siirrytään laajempiin yhteyksiin eli alueelliselle, kansalliselle ja maailmanlaajuiselle tasolle. Samalla toiminnan piiri siirtyy yksityisestä enemmän julkiseen, jolloin myös ympäristötoimien vaikutus on merkittävämpi. (Short 2010; ks. myös Chawla & Flanders Cushing 2007.) Ikä heijastuu erilaisiin ympäristötoimijan rooleihin. Tämän vuoksi nuoret, ja heidän mahdollisuutensa, ympäristötoimijoina poikkeavat aikuisista.

Ympäristövastuulliseen toimintaan tähtäävää oppimista voi tapahtua erilaisissa yhteyksissä. Lasten ja nuorten osalta koulun rooli oppimisessa korostuu. Nuoret viettävät suuren osan elämästään koulussa, joten muodolliseen koulutukseen liittyvillä kokemuksilla on kiistatta tärkeä merkitys heidän oppimiseensa ja ympäristökäyttäytymisen omaksumiseen (Uitto ym. 2015). Pienet lapset oppivat erilaisia ympäristöön liittyviä asenteita ja arvoja koulusta ja läheisestä sosiaalisesta ympäristöstä (Arı & Yılmaz 2017). Mitä nuoremmasta on kyse, sitä enemmän oppimiskokemukset painottuvat kouluun (Pekkarinen & Myllyniemi 2018, 65). On myös tärkeää muistaa vanhempien (Chawla & Flanders Cushing 2007; Grønhøj & Thøgersen 2012), muiden perheenjäsenten, opettajien ja ystävien tai muiden vertaisten vaikutus roolimalleina ja mentoreina (Chawla & Flanders Cushing 2007).

Nuorisobarometrin mukaan suomalaisista nuorista 58 prosenttia kokee oppineensa peruskoulussa ja toiseen asteen koulutuksessa ympäristötietoisuutta erittäin paljon tai paljon, yhteiskunnallisen vaikuttamisen taitoja 34 prosenttia ja lähiympäristöön vaikuttamisen taitoja 32 prosenttia. Koulun lisäksi oppimista tapahtuu merkittävässä määrin koulun ulkopuolella. Vastaajista 59 prosenttia koki oppineensa koulun ulkopuolella ympäristötietoisuutta, 42 prosenttia yhteiskunnallisen vaikuttamisen taitoja ja 51 prosenttia lähiympäristöön vaikuttamisen taitoja. Kaikista vähiten nuoret kokivat oppineensa yhteiskunnallisen ja lähiympäristöön vaikuttamisen taitoja sekä taloustietoja ja -taitoja. Vastaajista kahdeksan prosenttia ilmoitti, ettei ole oppinut lainkaan yhteiskunnallisen vaikuttamisen taitoja eli aktiivisen kansalaisuuden peruselementtiä. Vastaajista viisi prosenttia ei ole mielestään oppinut lainkaan lähiympäristöön vaikuttamisen taitoja. Vaikuttaisi, että nuorten on helpompi tarttua lähiympäristöönsä vaikuttamiseen kuin yleiseen yhteiskuntaan vaikuttamiseen. (Pekkarinen & Myllyniemi 2018, 62–64, 67, 74.)

4.2 Nuorten mahdollisuudet ympäristötoimintaan

Nuoret eroavat aikuisista monin tavoin: Heidän arvonsa ja elämäntyyliinsä ovat vielä kehittymässä ja he eivät ole täysin kykeneviä tekemään itsenäisiä päätöksiä esimerkiksi kulutuksestaan (Uitto ym. 2015). Koska nuoret asuvat vielä kotona, he eivät voi vapaasti valita moniin ympäristömyötäiseen toimintaan liittyvissä asioissa (Ojala 2007, 30). Nuorisotutkimuksessa osa kohderyhmästä ei ole vielä saavuttanut äänestysikää tai on kaukana sen saavuttamisesta. Ehkä tämän vuoksi esimerkiksi nuorten ilmastoteoissa korostuvat kulutusvalinnat räväkämmän vaikuttamistoiminnan, ja usein myös poliittisen vaikuttamisen, puuttuessa. Nuorisobarometrien 2016 ja 2018 aineistojen mukaan ympäristön kunnioittaminen, ekologinen kestävyys ja ilmastonmuutoksen hillintä ovat suomalaisille

nuorille keskeisen tärkeitä. Aineettomat arvot ovat nuorille selkeästi tärkeämpiä kuin aineellinen hyvinvointi ja talouskasvu. Nuoret ovat jossain määrin valmiita myös tinkimään aineellisesta hyvinvoinnista ja taloudellisesta kasvusta. He eivät kuitenkaan ole vielä täysimittaisesti sellaisissa valta-asemissa, jotta pystyisivät tehokkaasti vaikuttamaan näihin kysymyksiin. Nuorten huoli ympäristökysymyksistä saattaa johtua myös nuoresta iästä: vaikka nykyiset nuoret kokevat ympäristöarvot tärkeiksi, ei se takaa, että he myöhemmässä vaiheessa ajattelisivat samoin. (Piispa & Myllyniemi 2019.)

Wilks ja Harris (2016) tutkivat 12–18-vuotiaiden australialaisten nuorten ympäristökäsityksiä. He havaitsivat, että nuorilla on epäjohdonmukaisuuksia ympäristökysymysten, ympäristövastuullisuuden ja ympäristötoiminnan ymmärtämisessä. Nuorilta ihmisiltä näyttää puuttuvan laajempi ja kokonaisvaltaisempi ymmärrys, kuinka erilaiset ympäristöasiat, kuten luonnonvarojen kuluttaminen ja ilmaston lämpeneminen, liittyvät toisiinsa. Nuorten ajattelussa esiintyy epäjohdonmukaisuutta myös sen suhteen, kenen he katsovat olevan vastuussa ympäristöstä ja millaisia ympäristötoimia he itse tekevät. Nuoret ovat sitä mieltä, että valtiovalta ja yritykset ovat enemmän vastuussa ympäristöstä kuin he itse yksilöinä. Silti nuoret suosivat yksityisen piirin henkilökohtaisia tekoja, kuten energiansäästöä, suhteessa poliittiseen toimintaan. Nuoret eivät osallistu yhteiseen toimintaan ympäristön hyväksi: he eivät kuulu ympäristöjärjestöön tai kirjoita poliitikoille.

Nuoret kamppailevat, kuinka yhdistää ympäristöön liittyvä tieto loogiseksi kehykseksi, jossa ilmenevät eri ympäristökysymysten, vastuullisuuden ja toiminnan keskinäiset vuorovaikutukset. Nuorten on tärkeää ymmärtää keskinäiset yhteydet ja vuorovaikutukset ympäristöasioiden, vastuullisuuden ja toiminnan välillä, jotta he pystyvät ymmärtämään ympäristöön liittyvää tietoa, osallistumaan monimutkaiseen ympäristöongelmien ratkaisemiseen liittyvään keskusteluun ja ryhtymään välttämättömiin toimiin ympäristön tilan parantamiseksi. Toivon näkökulman varaan rakentaminen saattaa auttaa nuoria ymmärtämään keskinäisiä yhteyksiä ympäristöasioihin liittyvän vastuullisuuden ja toiminnan sekä eri ympäristöasioiden välillä. Toivo tai toivottomuus liittyy yhteen nuorten ajatukset ympäristöasioista ja toiminnasta: toivon varaan rakentaminen voi auttaa siinä, että nuoret ajattelevat ympäristöä siten, että he muodostavat yhteyksiä ihmisen toiminnan, ympäristöasioiden ja erityisesti yhteisen ympäristön puolesta tapahtuvan toiminnan välille. (Wilks & Harris 2016.)

Aarnio-Linnanvuoren (2019) haastattelemat opettajat tiedostivat, että oppilailla ei ole samoja mahdollisuuksia toimia ympäristövastuullisesti kuin aikuisilla: Oppilaat eivät voi esimerkiksi ostaa vihreää sähköä. Toisaalta oppilaat voivat vaikuttaa vanhempiansa ja muuttaa heidän

ostokäyttäytymistään ja kuluttamistaan vastuullisempaan suuntaan. Opettajat tiedostivat, että lapsilla ja nuorilla on aikuisia vähemmän mahdollisuuksia toimia vastuullisesti yksityisessä piirissä. Oppilaiden aikuisia heikompien vaikutusmahdollisuuksien vuoksi opettajat katsoivat, että oppilaille sopivat helpot ja pienet vaikuttamisen tavat, kuten lajittelu ja laitteiden virran sammuttaminen. Opettajien mielestä oppilaiden vaikuttamisen tavat keskittyvät yksityisen tason toimiin. Monien haastateltavien mielestä merkittävä ympäristökäyttäytyminen, kuten aktiivinen kansalaisuus ja vaikuttavat yksityisen tason toimet, ovat alaikäisten oppilaiden saavuttamattomissa. Opettajien mielestä oppilaat joko eivät voi tai eivät todennäköisesti osallistu merkittävään ympäristökäyttäytymiseen. Kohtuullisuutta korostava elämäntapa on kuitenkin mahdollinen kaikille. Aktiivinen kansalaisuus, esimerkiksi ympäristöjärjestöön liittyminen, mielipidekirjoitukset, sosiaalisen median kampanjat ja vetoomusten tekeminen ovat myös nuorille mahdollisia tapoja vaikuttaa. (Aarnio-Linnanvuori 2019.) Opettajien näkemys oppilaille sopivista vaikuttamistavoista heijastuu varmasti heidän käsitykseensä oppilaista ympäristötoimijoina ja heidän opetuksessaan: oppilaat nähdään ensisijaisesti kuluttajina, ei aktiivisina kansalaisina.

4.3 Nuorten tavoista vaikuttaa ympäristöasioihin

Nuorisobarometreissa 2013 ja 2018 on listattu erilaisia nuorten tapoja ja kanavia vaikuttaa. Luetteloon erilaisista vaikutuskanavista ja -tavoista on otettu esimerkkejä edustuksellisesta demokratiasta (äänestäminen), osallistuvasta demokratiasta (järjestöissä tai nuorisovaltuustoissa toimiminen), vasta- ja myötädemokratiasta (mielenosoitukset ja osallistuminen lakkoon koulussa), deliberatiivisesta eli keskustelevasta demokratiasta (keskustelutilaisuuksiin tai kokouksiin osallistuminen esimerkiksi koulussa ja päättäjiin vaikuttaminen) ja yleisestä aktiivisuudesta, kuten kuluttaja-aktivismista (ostopäätöksillä vaikuttaminen ja toiminta porukalla jonkin asian puolesta tai vastaan). Yleistä aktiivisuutta on myös poliittisista asioista keskusteleminen sosiaalisessa mediassa tai nettifoorumeilla. (Myllyniemi 2014, 25; Pekkarinen & Myllyniemi 2019, 31.)

Nuorisobarometrin 2013 mukaan nuorten vaikuttamistavoissa korostuvat yksilöllisen vaikuttamisen tavat. Tällaisia yksilötason toimia ovat esimerkiksi palautteen antaminen, äänestäminen, aloitteen tekeminen ja ostopäätöksillä vaikuttaminen. Äänestäminen ja palautteen antaminen palveluista ovat suhteellisen yleisiä keinoja vaikuttaa ja ne koetaan varsin vaikuttaviksi keinoiksi. Sen sijaan yleisimmistä vaikuttamistavoista aloitteiden allekirjoittamista tai kulutusvalinnoilla vaikuttamista ei pidetä kovin tehokkaina vaikuttamistapoina. Myös yhteiskunnallisen vaikuttamisen taustalla painottuvat yksilölliset valinnat. Erilaiset yhteisölliset, kuten nuorisovaltuuston tai kaveriporukan toimintaan perustuvat, vaikuttamisen muodot ovat merkittävästi vähäisempiä kuin yksilötason

keinot. Nuorisovaltuustoissa tai järjestöissä toimiminen ja asettuminen ehdolle vaaleissa ovat nuorten mielestä tehokkaita, mutta harvinaisempia vaikutustapoja. Nuorille tyypillisempää on toiminta omaehtoisissa porukoissa jotakin vastaan tai jonkin puolesta. Vaikuttaa siltä, että nuorille poliittiset kysymykset ovat yksilöllisiä valintoja, eivät yhteisöllisiä ja jaettuja periaatteita.

Yhteiskunnallisen vaikuttamisen syyt liittyvät usein yksilötason valintoihin. Jaettujen aatteiden tai vakaumusten sekä vanhempien ja kavereiden merkitys on suhteellisen vähäistä yhteiskunnallisen vaikuttamisen taustalla. (Myllyniemi 2014, 20, 27, 28.)

4.3.1 Nuoret kuluttajina

Ympäristöystävällinen kuluttaminen voidaan määritellä kuluttamiseksi, joka vähentää ympäristön tuhoa ja ottaa ympäristövaikutukset huomioon kuluttamisen joka vaiheessa. Ympäristöystävällinen kuluttaminen on yksi osatekijä ympäristöystävällisessä tai -myötäisessä käyttäytymisessä.

Ekologisten ja kierrätettävien tuotteiden käyttäminen, ylikulutuksen välttäminen, tuotteiden ostaminen yrityksiltä, jotka eivät saastuta ympäristöä, ympäristöprojektien tukeminen ja ympäristöystävällisten tuotteiden valmistaminen itse ovat esimerkkejä ympäristöystävällisestä kuluttamisesta. (Arı & Yılmaz 2017.)

Turkissa 10–13-vuotiaiden oppilaiden parissa tehdyssä tutkimuksessa havaittiin, että ympäristötietoisuus, ympäristömyönteiset asenteet ja ympäristömyönteinen käytös ennustavat merkittävästi ympäristöystävällisten tuotteiden ostamista. Tulokset vihjaavat, että ympäristötietoiset oppilaat kehittävät ympäristömyönteisiä asenteita, jotka sitten heijastuvat ympäristömyönteisenä käyttäytymisenä, kuten ympäristöystävällisten tuotteiden ostamisena. Ympäristötietoisuus, ympäristömyönteiset asenteet ja ympäristömyönteinen käyttäytyminen liittyvät kaikki toisiinsa. (Arı & Yılmaz 2017.) Myös Suomessa on havaittu, että ostopäätöksillä vaikuttavat nuoret pitävät ympäristöarvoja keskimääräistä arvokkaampina (Pekkarinen & Myllyniemi 2019, 35).

Heiskanen (2012) toteaa, että usein korostetaan yksittäisen kuluttajan roolia ympäristöongelmien ratkaisijana. Kun ihmiset nähdään toisistaan irrallisina yksilöinä, joiden tekemät valinnat ovat toisista riippumattomia, seuraa ongelmia. Kun kulutuskäyttäytymistä ohjataan perinteiseen tapaan tiedolla, oletetaan, että kulutus koostuu selkeistä, yksilöllisistä valinnoista. Ihmisten elämäntavat ja arkiset kulutusvalinnat ovat kuitenkin rutiininomaisia, sosiaalisesti sidonnaisia ja riippuvaisia toisistaan. Kollektiivisella ruohonjuuritason toiminnalla voidaan muuttaa yhteiskunnan rakenteita pitkällä aikavälillä.

Heiskanen (2012) esittää viisi syytä, miksi kansalaisia ja kuluttajia ei pitäisi tarkastella pelkästään yksilöinä:

1. Arkitieto syntyy mallioppimisen eli matkimisen kautta. Sosiaalinen vuorovaikutus lisää arkipäiväisten käytäntöjen pysyvyyttä, jolloin niitä on vaikeampi muuttaa.
2. Sovinnaistapoja on vaikea muuttaa. Sovinnaistavat kuvaavat sovinnaisia kulutustottumuksia tai mikä on sopivaa tai normaalia käytöstä.
3. Infrastruktuurit hidastavat muutosta. Infrastruktuureita ovat esimerkiksi kaupunkien rakenne, viemärit, vesijohdot, maantiet ja sähköverkko sekä markkinoilla oleva tarjonta. Nämä järjestelmät ovat usein näkymättömiä, kunnes yhteiskunnassa tiedostetaan niiden aiheuttamat ongelmat. Yksilötason muutosta estääkin vaihtoehtoisten järjestelmien puute.
4. Yhteisiä ongelmia ei voi ratkaista yksilö. Yhteisten ongelmien ratkaiseminen edellyttää sopimista. Yksittäisen kuluttajan hiilidioksidipäästöjen vähentäminen ei vaikuta ilmastonmuutoksen hillintään, jos muut eivät rajoita omia päästöjään.
5. Yksilön korostaminen saattaa aiheuttaa avuttomuutta. Todellisen muutoksen aikaansaaminen riippuu muista.

Ratkaisuiksi Heiskanen (2012) esittää yhteistoiminnan mahdollisuuksia, jotka taklaavat edellä esitetyt ongelmat: 1) Tehdään ympäristöasiat näkyväksi ja nostetaan puheenaiheeksi arjessa. 2) Haastetaan sovinnaistapoja ja kehitetään uusia. 3) Kehitetään ja otetaan käyttöön uusia infrastruktuureja. 4) Ylitetään sosiaalisia dilemmoja ja kerrotaan yhteisistä onnistumisista. 5) Lievitetään avuttomuutta antamalla palautetta tehdyistä toimenpiteistä ja niiden tuloksista. Tarvitaan entistä sosiaalisempaa näkökulmaa ympäristömyötäiseen arkeen ja kuluttajan valintoihin. Ympäristömyötäinen toiminta on mielekkäämpää ja vaikuttavampaa toimittaessa yhdessä. Näin lisätään myös toimijuutta. Pienin askelin siirrytään yksilökeskeisestä sosiaalisempaan ja kollektiivisempaan ihmiskäsitykseen. Heiskasen ajatukset sosiaalisesti kuluttajuudesta liittyvätkin vahvasti ekososiaaliseen sivistykseen.

Autio ym. (2009) tutkivat, miten nuoret kuluttajat rakentavat mielikuviaan vihreästä tai ympäristöystävällisestä kuluttamisesta. He analysoivat nuorten, 16–19-vuotiaiden, esseekirjoituksia, joiden aiheena oli joko omaelämäkerta kuluttajana tai mitä on ympäristöystävällinen kuluttaminen. Kirjoitusten pohjalta hahmottui, miten nuoret kuluttajat rakentavat mielikuviaan vihreästä kuluttamisesta. Nuorten käsitykset paljastivat ongelmia, jotka liittyvät vallitseviin sirpaloituneisiin, sukupuolittuneisiin ja yksilökeskeisiin käsityksiin ympäristöystävällisestä kuluttamisesta. Esseiden perusteella tutkijat muodostivat kolme eri kertomusta vihreästä kuluttamisesta: antisankari, ympäristösankari ja anarkisti. Erilaiset kertomukset menevät myös päällekkäin. Antisankari

vastustaa ekologista kuluttamista. Kuluttamisella ei ole hänelle merkitystä, koska hän ei usko, että yksilö voi saada aikaan muutosta. Ympäristösankari toteuttaa valtavirran vihreitä käytänteitä, kuten kierrättää ja suosii ympäristöystävällisiä tuotteita. Hän näkee tällaisten arkipäivän käytänteiden olevan tärkeitä ympäristöasioiden ratkaisemisessa. Hän uskoo, että yksilöt yhdessä saavat aikaan muutosta ja että yksilö on vain yksi monista, jotka toimivat ympäristön puolesta. Anarkisti toimii vihreän kuluttamisen etiikan mukaisesti, mutta suhtautuu kriittisesti kulutuskulttuuriin.

Nuoret katsovat, että nuorten vähäiset rahat ovat esteenä vihreälle kuluttamiselle. He esittävät kuluttajan yksilönä ja korostavat yksilön vastuuta ja mahdollisuuksia. He eivät nosta esiin yhteisöä tai yhteiskuntaa ympäristöystävällisen ja kestävänsä kuluttamisen edistämiseksi. Itsensä vihreäksi kuluttajaksi mieltävät eivät myöskään protestoisi tai aja asiaansa. Vihreä kuluttaminen nähdään yksinäisenä puuhana, eikä nuorten kirjoituksissa ole mainintoja järjestäytyneestä kuluttajatoiminnasta. Jotta vihreä kuluttaminen voisi olla tehokasta, täytyy tuoda selvästi esille ympäristöhuolen ja kulutuskäyttäytymisen sosiaalinen luonne. (Autio ym. 2009.)

Ympäristöongelmia ei kulutuskäyttäytymisenkään kautta voida ratkaista yksin.

Nuorten, ja myös aikuisten, ilmastotoimet ovat keskittyneet pitkälti kulutusvalintoihin. Suuremman tason päätöksien osalta nuoret kokevat, että vastuu on ensisijaisesti päättäjillä ja muilla aikuisilla. (Piispa & Myllyniemi 2019.) Ovatko nuoret ilmastolakkojen seurauksena siirtymässä sivustaseuraajan roolista aktiiviseen rooliin? Nuorisobarometrin 2016 mukaan 66 prosenttia nuorista katsoi, että tuotantoa ja kulutusta tulisi vähentää ympäristösyistä. Vastaajista 42 prosenttia kertoi vähentäneensä kuluttamistaan ympäristösyistä. (Myllyniemi 2017, 81.) Vastaukset paljastavat, että omat arvot eivät aina vastaa käytännön toimia esimerkiksi kulutustottumuksissa. Toisaalta arvojen ja toiminnan välisen epäsuhdan voi tulkita niin, että yksilönvapaus ja kuluttajan vapaaehtoiset valinnat eivät riitä ympäristöongelmien ratkaisemiseksi, vaan tarvitaan laajempia päätöksiä, sääntelyä ja lakeja. (Piispa & Myllyniemi 2019.) Nuorista 78 prosenttia oli eri mieltä tai täysin eri mieltä väitteestä ”minun ei ole järkevää toimia ympäristön puolesta, jos muut eivät tee samoin”. Jokaisen omalla toiminnalla ja valinnoilla on merkitystä. Suomalaisnuorista 59 prosenttia on samaa tai täysin samaa mieltä siitä, että reiluuden vuoksi ekologisen jalanjäljen tulisi jakautua tasaisemmin eri maiden kesken. (Myllyniemi 2017, 81–82.) Ympäristöongelmien ratkaisemiseksi nuoret ovat valmiita laskemaan tuotannon ja kulutuksen tasoa omassa elämässään ja Suomessa (Piispa & Myllyniemi 2019).

4.3.2 Nuoret kansalaisina

Euroopan komission ilmastokampanja ”You control climate change” käynnistettiin vuonna 2006 Euroopan unionin ja jäsenvaltioiden tasolla. Ilmastokampanjaan sisältyi myös koulukampanja yläkouluissa. Vihersalo (2017) on analysoinut, millainen on kampanjassa esiin nostettu EU:n ilmastokansalainen. Kampanjan ilmastokansalaisen osalta henkilökohtainen elämänpiiri ja kotona tehtävät toimet korostuvat kansalaisaktiivisuudessa. Julkinen piiri on lähes näkymätön: vain noin 10 prosenttia tavoitelluista käyttäytymismuutoksista koskee sitä. Ilmastokansalaisen osalta korostetaan pieniä ja vaikutuksiltaan vähäisiä sekä kuluttamiseen liittyviä toimia. Yksilön henkilökohtaista toimintaa korostetaan eristyksissä muista ihmisistä. Poliittista vaikuttamista ei nosteta kampanjassa esiin. Kampanja piirtää kuvan yhteisestä tavoitteesta, jota kohti yksilöt menevät yksin, eivät yhdessä. Taloudelliset arvot, esimerkiksi energian säästämisen tuomat rahalliset säästöt, korostuvat ilmastokansalaisen toiminnassa. Kampanjan luoman mielikuvan mukaan ilmastokansalaisuus ei ole jaettava ja yhteistä toimintaa.

Nuorisobarometrin 2018 mukaan 17 prosenttia 15–19-vuotiaista nuorista oli ollut viimeisen vuoden aikana mukana poliittisessa toiminnassa ja 36 prosenttia oli pyrkinyt muuten vaikuttamaan itselle tärkeisiin yhteiskunnallisiin asioihin. Poliittisessa toiminnassa mukanaolo oli yleistynyt erityisesti alle 20-vuotiaiden kohdalla. Selvitetystä vaikuttamismuodoista yleisimmät olivat äänestäminen ja ostopäätöksillä vaikuttaminen, joihin oli ainakin joskus ottanut osaa selkeä enemmistö nuorista, ainakin 80 prosenttia. Kuluttajana vaikuttaneiden määrä oli selkeässä kasvussa. (Pekkarinen & Myllyniemi 2019, 28, 32–33.)

Nuorten osallistumista eli kiinnostusta, koettua mahdollisuutta ja valmiutta osallistua yhteiskunnalliseen päätöksentekoon selvitettiin Varsinais-Suomen ja Satakunnan peruskoulujen 6.- ja 9.-luokkalaisten keskuudessa. Nuorten kokemus omista vaikuttamismahdollisuuksistaan oli alhainen: he pitivät mahdollisuuksiaan vaikuttaa olemattomina. Valtaosa nuorista halusi vaikuttaa itseä lähellä oleviin, arkisiin asioihin esimerkiksi koulussa. Koulun ulkopuolisiin asioihin vaikuttamista ei pidetty yhtä kiinnostavana. Nuoren osallistumiseen poliittiseen päätöksentekoon vaikutti keskeisesti nuoren oma kiinnostus ja lähipiiristä löytyvä poliittisesti aktiivinen roolimalli. Osallistumattomuuden syitä olivat kiinnostuksen ja valmiuksien puute sekä vähäinen luottamus omiin mahdollisuuksiin tulla kuulluksi. (af Ursin & Haanpää 2012.)

Kouluopetuksen sijaan nuoret oppivat ja muodostavat uskomuksia, asenteita ja arvoja kansalaisuuteen liittyen epämuodollisten kanavien, kuten vapaa-ajan harrastusten, kuluttamisen ja median käytön, kautta. Nuoret muodostavat uudenlaista kansalaisuutta vapaa-ajallaan internetissä

ilmaisemalla poliittisia mielipiteitä ja kuulumista yhteiskuntaan. Kansalaisarvot vaikuttavat muodostuvan osittain dialogisessa, sekä kasvokkain että internetissä tapahtuvassa, vuorovaikutuksessa vertaisten ja median kanssa. Myös muodollisella koulutuksella ja koulun opetussuunnitelmalla sekä yksilön, yhteisön ja yhteiskunnan vuorovaikutuksella on merkityksensä kansalaisarvojen kehittämisessä. Digitaalisuuden painoarvon korostuessa sosiologisessa tutkimuksessa onkin nostettu esiin tarve tutkia myös digitaalista kansalaisuutta. (Helve 2015.)

4.4 Yhteenvetoa keskeisten käsitteiden määrittelystä ja teoriataustasta

Ympäristökasvatuksen tavoitteena on mallista ja määrittelystä sekä määrittelijästä riippuen esimerkiksi ympäristövastuullisuus, ympäristökansalaisuus, ympäristökompetenssi tai ekososiaalinen sivistys. Tavoite on kaikissa samankaltainen, mutta siitä käytetään erilaisia nimityksiä: ympäristökasvatuksen tavoitteena on lisätä toimintaa ympäristön hyväksi. Ympäristön hyväksi siksi, että ympäristön huomioiva toiminta ei enää riitä. Ihmisen tulee pystyä korjaamaan ja parantamaan ympäristön tilaa, jotta ympäristöltä ja luonnolta lainattua luonnonvarojen ja luonnon monimuotoisuuden velkaa pystytään maksamaan takaisin. Velkaantuminen tulee pysäyttää. Ihmisen tulee ymmärtää riippuvuutensa luonnosta, luonnon rajalliset resurssit ja sopeuttaa käyttäytymisensä ja kuluttamisensa luonnon asettamiin rajoihin eli luonnon kantokykyyn. Toimiessaan ympäristön hyväksi ihminen tekee omassa elämässään ympäristövastuullisia valintoja ja ratkaisuja. Tämän lisäksi hänen tulee vaikuttaa myös kestävämmän yhteiskunnan ja tulevaisuuden rakentamiseksi osana yhteisöä. Tässä opinnäytetyössä ympäristövastuullisella toiminnalla tarkoitetaan yhdistelmää yllä mainituista ympäristökasvatuksen tavoitteista. Ympäristövastuullinen toiminta sisältää yksilön omassa elämässään tekemät valinnat ja yhteiskunnallisen vaikuttamisen ympäristön hyväksi.

Vertauskuvana ympäristövastuulliselle toiminnalle ja siihen liittyville oleellisille tekijöille voidaan polkupyörän lisäksi käyttää rakentamista ja työkalupakkia: Esimerkiksi ympäristökompetenssi kuvaa valmiuksia, joita tarvitaan itse toimintaan. Ilman näitä valmiuksia ei voi syntyä toimintaa. Toki toimintaa voi tapahtua sattumalta tavoittellessa jotakin toista päämäärää, ikään kuin toiseen tavoitteeseen pyrkimisen sivutuotteena. Tällöin ympäristövastuullisen toiminnan taustalla eivät vaikuta esimerkiksi ympäristö- vaan taloudelliset syyt.

Tietynlaiseen rakentamiseen eli ympäristövastuulliseen toimintaan tarvitaan tietynlaisia työkaluja. Juuri oikeanlaisilla työkaluilla työskentely on tehokkaampaa ja johtaa nopeammin ja parempiin tuloksiin. Rakentaminen vaatii harjoittelua ja siinä kehittyy vähitellen. Pitää myös uskoa siihen, että harjoitus tekee mestarin ja lopulta tavoitteessaan onnistuu: vaikka ei olisi ihan varma, kuinka

toimia, tulee alkaa hommiin. Välillä tulee varmasti virhearviointeja ja huteja, mittavirheitä ja vasaraniskuja sormeen. Pelkillä työkaluilla ei synny taloa, vaan tarvitaan myös käytännön toimintaa eli rakentamista. Toisaalta rakentaminen ilman sopivia työkaluja on hidasta ja haparoivaa, jolloin valmista syntyy hitaammin eikä lopputulos ole ehkä niin siisti ja toimiva. Yhdessä tekemällä saa myös paljon enemmän aikaan ja yhteistyöllä varmistutaan, että oma talo sopii myös ympäristöönsä eli osaksi muuta asuinalueita.

5 Tutkimuskysymykset

Nuorten vaikuttamismahdollisuuksia käsittelevä tutkimus on keskittynyt yläkoululaisiin ja lukiolaisiin sekä iältään tätä vanhempiin: monet nuoret ymmärtävät jatkuvan talouskasvun mahdollisuuden maapallon rajallisuuden vuoksi ja ovat esimerkiksi valmiita muuttamaan omaa kulutustaan ilmastonmuutoksen hillitsemiseksi. Nuorten alakoululaisten käsityksiä omista vaikuttamismahdollisuuksistaan, ja erityisesti mahdollisuuksia vaikuttaa ympäristöongelmiin, on tutkittu vähän. Aiemman, pääasiassa tämän tutkimuksen kohderyhmää vanhempien, nuorten parissa tehdyn tutkimuksen ja teoreettisen taustan valossa voidaan olettaa seuraavaa: 1) Nuorten vaikuttamistavoissa korostuvat yksilöllisen vaikuttamisen tavat. Nuoret nostavat esiin yksilöön, ei yhteisöön, liittyviä asioita. 2) Koska ympäristökasvatuksella on keskitytty perinteisesti välittämään ja lisäämään tieteellistä tietoa ympäristöongelmien vaikutuksista, oletuksena on, että nuorten vastauksissa käsitellään ympäristöongelmien vaikutuksia. 3) Nuorten vaikuttamistavoissa korostuu kuluttaminen, ei aktiiviseen kansalaisuuteen liittyvät asiat. Aktiivista kansalaisuutta on esimerkiksi ympäristöjärjestöissä vaikuttaminen. Kuluttamiseen liittyvä viimeaikainen keskustelu on keskittynyt erityisesti ruuan ympäristövaikutuksiin, kuten lihan vähentämiseen ruokavaliossa. Kuluttamiseen liittyen ruokavalion oletetaan nousevan nuorten vaikuttamistavoissa esiin.

Tämä tutkimuksen avulla halutaan selvittää nuorten käsityksiä omista vaikuttamismahdollisuuksistaan ympäristöongelmiin. Tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

Miksi nuoret joko kokevat tai eivät koe voivansa vaikuttaa ympäristöongelmiin?

Miten nuoret kokevat tai eivät koe voivansa vaikuttaa ympäristöongelmiin?

Millaisia syitä ja keinoja nuoret nostavat esiin, kun heidän mielestään nuori a) voi tai b) ei voi vaikuttaa ympäristöongelmiin?

6 Tutkimuksen toteutus

Tässä tutkimuksessa lähestymistapa on pääasiassa kvalitatiivinen eli laadullinen (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2015, 138, 161–162, 164–166, 182): Tarkoituksena on kartoittaa tutkimuskirjallisuuteen perehtymisen perusteella varsin vähän tutkittua aihepiiriä eli mitkä tekijät vaikuttavat taustalla, jos nuori kokee, että hän voi tai ei voi vaikuttaa ympäristöongelmiin. Pyrkimyksenä on tutkia tutkimuskohdetta eli nuorten käsityksiä mahdollisimman kokonaisvaltaisesti ja löytää heidän ajatteluunsa ja toimintaansa vaikuttavia tekijöitä. Tutkimuksen teon lähtökohtana ei ole tietyn teorian todistaminen, vaikka aineiston analyysissä hyödynnetään teoriaa: teoria tukee aineiston tulkintaa, jotta tekstistä on helpompi havaita erilaisia kokonaisuuksia, eikä tiettyjä näkökulmia jätetä epähuomiossa tarkastelematta. Aineisto kerätään menetelmällä, jossa tutkittavien ääni pääsee esille. Kohdejoukko on valittu tarkoituksenmukaisesti, jotta ei vielä äänestysikäisten nuorten käsitykset saada esiin. Jokainen nuori ja hänen ajatuksensa nähdään ainutlaatuisena, mikä vaikuttaa aineiston tulkintaan. Tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita toiminnan, ja sitä kuvaavan tekstin, merkityksen ymmärtämisestä ja pyritään löytämään nuorten käsitysten taustalla toistuvia teemoja. Tavoitteena ei ole tehdä aineistosta päätelmiä yleistettävyyttä ajatellen. Kuitenkin yksittäisiä tapauksia tutkimalla pyritään saamaan näkyviin, mikä nuorten käsityksissä on merkittävää ja mikä toistuu usein, kun ilmiötä tarkastellaan yleisemmällä tasolla.

6.1 Tarinoita eläytymismenetelmällä

Eläytymismenetelmässä (*the method of empathy-based stories* eli *MEBS*) vastaajat kirjoittavat lyhyehköjä tarinoita tutkijan antamien ohjeiden ja kehyskertomuksen pohjalta (Eskola 1997, 5). Vastaajat eivät ole eläytymismenetelmässä varsinaisia tutkimuskohteita, vaan tutkimuksen kohteena on tutkittava ilmiö (Eskola ym. 2017). Kehyskertomus toimii orientaationa, jonka tuottamien mielikuvien mukaan vastaajien tulee kirjoittaa pieni tarina tai kertomus mielikuvitustaan hyödyntäen ja tilanteeseen eläytyen. Tyypillisesti vastaaja vie kehyskertomuksessa esitettyä tilannetta eteenpäin tai kertoo, mitä on tapahtunut ennen kehyskertomuksen kuvaamaa tilannetta. (Eskola 1997, 5.)

Eläytymismenetelmä liittyy narratiiveihin ja narratiivisiin metodeihin (Eskola, Virtanen & Wallin 2018). Narratiivisessa tutkimuksessa tiedonkeruussa pyritään ymmärtämään tutkittavia heidän itsensä tuottamien tarinoiden avulla. Kertomukset välittävät ja tuottavat tietoa. (Hirsjärvi ym. 2015, 217–218.) Eläytymismenetelmä ei kuitenkaan välttämättä täytä kaikkia narratiiviseen tutkimustapaan liittyviä elementtejä: Eläytymismenetelmällä tuotetut tarinat ovat usein varsin

lyhyitä, tiiviimpiä, suoraviivaisempia, vähemmän kuvailevia ja vähemmän henkilökohtaisia kuin narratiivit. Eläytymismenetelmätarinoissa korostuu mielikuvituksellisuus ja tarinan pohjana oleva kehyskertomus. Tarinat on kerrottu anonyymisti, sillä usein ei kerätä taustatietoja, kuten tietoja iästä, sukupuolesta tai vastaajan sosiaalisista piirteistä. (Wallin, Koro-Ljungberg & Eskola 2019.)

Eläytymismenetelmän avulla toteutetuissa tutkimuksissa ollaan kiinnostuneita ihmisten käsityksistä, ajattelun logiikoista, tulevaisuuden skenaarioista ja uusien näkökulmien tuottamisesta (Wallin, Helenius, Saaranen-Kauppinen & Eskola 2015). Menetelmä mahdollistaa vastaajien käsitysten monipuolisen ja avoimen selvittämisen (Eskola, Nikanto & Virtanen 2018a). Koska vastaajilla on mahdollisuus esittää kuvitteellinen kertomus, ei menetelmällä saada tietoa vastaajien omista käsityksistä tai kokemuksista. Sen sijaan vastaajalla on mahdollisuus laajentaa tarkastelua oman ajattelunsa ulkopuolelle. Näin voidaan päästä jäljille ilmiön laajuudesta eli kuinka vastaajien mielestä ilmiö voitaisiin käsittää. (Eskola ym. 2017.)

Miksi valita aineistonkeruumenetelmäksi eläytymismenetelmä? Tutkimuksen tekoon ja aineiston keruuseen liittyvät seuraavat epistemologiset kysymykset: Miten ajattelen saavani tietoa? Mikä suhde vallitsee tutkijan ja tutkittavan välillä? Mikä asema arvoilla on ilmiöiden ymmärtämisessä? Eli mikä on käsitys pätevästä metodista, mitä ongelmia tiedonsaantiin liittyy ja millä metodisella otteella pystytään parhaiten lähestymään tutkimuskohdetta. (Hirsjärvi ym. 2015, 124, 130–131.) Eskola ym. (2017) nostavat pohdittavaksi seuraavat kysymykset: Mitä merkitystä eläytymismenetelmän käytössä on tässä tutkimuksessa? Miksi vastauksia tutkimuskysymykseen haetaan jonkun mielikuvitukseen pohjautuvista tarinoista, kun tiedonhankinnassa voitaisiin hyödyntää esimerkiksi strukturoitua haastattelua, kyselylomaketta tai teemahaastattelua? Ihminen nähdään eläytymismenetelmässä aktiivisena subjektina. Vastaajille annetaan ilman tutkijan vaikutusta mahdollisimman vapaat kädet tuottaa käsityksensä tutkittavasta ilmiöstä ihmisille mahdollisimman luonnollisin keinoin. (Eskola 1997, 13, 30.) Eläytymismenetelmää voikin kuvailla ihmislähtöiseksi, yksilöllisyyttä kunnioittavaksi ja arvostavaksi menetelmäksi (Eskola ym. 2017).

Eläytymismenetelmän käyttäminen on yksi vaihtoehtoista eettisten ongelmien vähentämiseksi tutkimuksen teossa, mikä liittyy erityisesti tutkittavien anonymiteettiin ja käsitysten mahdollisimman vapaaseen tuottamiseen tutkittavasta ilmiöstä. Eläytymismenetelmän käyttö ei kuitenkaan ole eettisesti ongelmaton, sillä esimerkiksi kehyskertomuksen tarinan jatkaminen vaikuttaa kirjoittajaan. (Eskola 1997, 12–13.) Koska tutkimus aineistonkeruun metodista riippuen edellyttää aina jonkin verran puuttumista ja se vaikuttaa eriasteisesti tutkittavien ajatuksiin tutkittavasta aiheesta, haluttiin tutkimusmetodin valinnalla edistää myös myönteisiä asioita. Särkelän ja Suorannan (2020) mukaan jatkaessaan eläytymismenetelmätarinaa oppilailla on

mahdollisuus kehittää sosiaalista mielikuvitustaan. Eläytymismenetelmän tavoitteena onkin innoittaa selittävää mielikuvitusta. Aineistonkeruun menetelmänä eläytymismenetelmä sopii hyvin tutkimuksen arvopohjaan ja ihmiskäsitykseen. Sen avulla saadaan nuorten ääni kuuluviin mahdollisimman eettisellä tavalla.

6.1.1 Kehyskertomus ja sen variointi eläytymismenetelmän keskiössä

Eläytymismenetelmän käytössä keskeistä ovat toimivat ja hyvin suunnitellut kehyskertomukset ja niiden variointi (Eskola 1997, 9). Kehyskertomuksen laatiminen on eläytymismenetelmän käytössä keskeinen vaihe: tutkimus joko toimii tai on toimimatta riippuen siitä, kuinka hyvin käytetyt kehyskertomuksen versiot pureutuvat tutkimusongelmaan. Ymmärrys tutkittavasta ilmiöstä, sen keskeisistä käsitteistä ja tutkimusongelman tarkka määrittely ovat edellytyksiä hyvin laadituille kehyskertomuksille. (Eskola, Virtanen & Wallin 2018.) Kehyskertomuksen laadinnassa tulee karsia epäolennainen ja keskittyä tärkeimpiin seikkoihin. Jos kehyskertomukset ovat pitkiä, voivat vastaajat kiinnittää huomiota eri vihjeisiin ja kirjoittaa eri asioista. (Eskola 1997, 18.)

Kehyskertomuksen tulisi olla mahdollisimman lyhyt ja selkeä, jotta se olisi myös yksiselitteinen. Lyhyt kehyskertomus suuntaa vastaajien kertomuksia tutkijan toivomaan suuntaan. Kun kehyskertomus on lyhyt, on aiheeseen johdattelu vähäistä ja variaation vaikutus voidaan helpommin pelkistää. Lyhyt kehyskertomus rajoittaa kirjoittajaa vähemmän ja tarjoaa enemmän mahdollisuuksia kirjoittaa haluamallaan tavalla. Eläytymismenetelmällä tehtyjen tutkimusten perusteella usein kehyskertomuksen alku ja viimeinen lyhyt lause olivat pitkälti määritelleet vastaajan tarinan sisällön. Kehyskertomuksen laadinnassa pitää pohtia riittävää pituutta, kun jotain pitää kertoa, mutta ei haluta johdatella. (Eskola 1997, 18; Eskola ym. 2017.)

Kehyskertomusten laadinnassa on tärkeää pitää mielessä, mitä halutaan tutkia ja kenelle kertomus on suunnattu. Vastaajien ikä ja muut kirjoittamisvalmiuksiin vaikuttavat tekijät tulee huomioida kehyskertomuksen laadinnassa: nuorimmat eläytymismenetelmätarinoihin vastanneet ovat olleet alakoulussa. Kirjoittamistaidon lisäksi on kyse myös tiedollisista valmiuksista: Kehyskertomuksen tulee olla ymmärrettävä kaikille vastaajille, tarjota riittävästi, muttei liikaa, tietoa ja kyetä herättämään ajatuksia ja halun kirjoittaa. Kehyskertomuksessa käytettyjen käsitteiden ja sanojen tulee olla ymmärrettävissä ja herättää edes suunnilleen samanlaisia mielikuvia ainakin suurimmassa osassa vastaajia. (Eskola ym. 2017.) Osa tutkimuksen eettisyyttä on, että vastaajat ymmärtävät tutkimuksessa käytetyt käsitteet ja että tutkimukseen ei ole oikeita tai vääriä vastauksia (Gallagher 2012).

Jos vastaajat ovat lapsia tai nuoria, on suositeltavaa pitää kehyskertomus muutaman lauseen pituisena (Eskola ym. 2017) ja mahdollisimman ymmärrettävänä (Nikanto & Eskola 2018). Eskola, Virtanen ja Wallin (2018) antavat kehyskertomuksen laadinnalle seuraavat käytännön ohjeet: Tyypillisesti kehyskertomus sisältää kolmesta neljään virkettä. Kehyskertomuksen rakenne on kolmivaiheinen: johdatus, itse asia ja variointi sekä lopuksi tehtävänanto.

Koska vastaajat saattavat ymmärtää väärin jonkin kehyskertomuksen sanan tai takertua siihen, on kehyskertomus suositeltavaa testata ennen tutkimuksen tekoa (Eskola 2017). Eskola (1997, 19) suosittelee luetuttamaan kehyskertomukset etukäteen jollakin menetelmää aiemmin käyttäneellä ja lisäksi keräämään muutaman tarinan esitutkimuksena. Esitutkimuksen avulla saadaan tietoa, millaisia vastauksia kehyskertomus synnyttää. Olisi hyvä, että esitutkimukseen osallistuneita pystyisi haastattelemaan heti tarinan kirjoittamisen jälkeen: miten vastaajat ovat ymmärtäneet kehyskertomuksen, miten vastanneet ja mitä ajatelleet. Näin saadaan tietoa, ovatko vastaukset odotusten mukaisia vai pitääkö kehyskertomuksia jotenkin muuttaa. Esimerkiksi neljäs- ja viidesluokkalaisten parissa toteutetussa eläytymismenetelmätutkimuksessa kehyskertomuksen eri versioita testattiin pyytämällä kommentteja eri-ikäisiltä lukijoilta ja kirjoittamalla kehyskertomusversioista tarinoita esitutkimuksena (Nikanto & Eskola 2018; Nikanto, Rissanen, Eerola & Eskola 2018).

Missä persoonassa kehyskertomus tulisi esittää ja mitä nimeä käyttää siinä? Vastaajaa voidaan johdatella kirjoittamaan tarina minämuodossa tai kolmannessa persoonassa ja antaa tarinan päähenkilölle jokin nimi (Eskola ym. 2017). Wallin ym. (2015) toteavat, että perinteisesti kehyskertomuksissa on eläydytty kolmannessa persoonassa, esimerkiksi Minnan tai Mikan rooliin. Vastaaja valitsee, kumman sukupuolen rooliin kertomusta kirjoittaessaan asettuu. Kehyskertomuksessa voidaan myös sinutella vastaajaa, mikä saattaa helpottaa eläytymistä, mutta johtaa myös harhaan: Vastaaja saattaa luulla, että hänen pitää kirjoittaa tarina omista kokemuksistaan. Tällöin kuvitteelliseen tilanteeseen eläytymisen mahdollisuus voi jäädä käyttämättä. (Eskola ym. 2017.)

Jonkun toisen hahmossa voi kirjoittaa vapautuneemmin. Käsiteltäessä arkoja aiheita, kuten ympäristöongelmiin liittyvää mahdollista ympäristöahdistusta, lienee helpompaa kertoa toisen näkökulmasta. Särkelä ja Suoranta (2020) nostavat esiin tärkeän seikan tutkimuksen eettisyyteen liittyen: kun tutkimusta tehdään nuorten ihmisten tai vaikeiden aiheiden parissa, toisen rooliin asettuminen voi olla vähemmän tuskallista kuin jos tutkimukseen osallistuttaisiin omalla nimellä ja omista kokemuksista kirjoittaen. Asettuminen toisen rooliin, eli ajatteleva, tunteminen ja toimiminen kuin toinen, voi tarjota vastaajille mahdollisuuden astua itsensä ulkopuolelle. Asian

tarkastelu ulkopuolisena voi laajentaa vastaajan kokemuksia ja mielikuvitusta sekä ulkoistaa mahdollisesti kivuliaita tai ongelmallisia kokemuksia. (Wallin ym. 2019.) Kun vastaajat kirjoittavat tarinaa jonkin toisen näkökulmasta, heidän ei tarvitse kertoa omasta elämästään. Heillä ei myöskään ole niin suurta tarvetta kaunistella asioita ja pyrkiä miellyttämään eli antamaan sosiaalisesti hyväksyttyjä vastauksia. Vastaajat voivat myös kirjoittaa vapaasti, eikä heidän vastauksiaan rajoiteta kuin kehyskertomuksen luomissa raameissa.

Eläytymismenetelmässä oleellista on kehyskertomuksen variointi. Variointi tarkoittaa kehyskertomuksen muuntelua: kehyskertomuksesta on tavallisesti kaksi eri versiota, jotka poikkeavat jonkin keskeisen seikan suhteen toisistaan. Tämä variointi erottaa eläytymismenetelmän monesta muusta tiedonhankintatavasta. (Eskola 1997, 6, 17; Eskola ym. 2017.) Kehyskertomuksia varioidaan mielellään vain yhden asian osalta. Ainoastaan tutkimuksen kannalta perustellusta ja relevantista syystä voi olla tarpeen varioida useampaa tekijää. (Eskola ym. 2017; Nikanto & Eskola 2018.) Kun varioidaan yhtä tekijää muiden olosuhteiden pysyessä samana, pyritään selvittämään kyseisen varioidun seikan vaikutusta tutkittavaan asiaan. Eli miten kehyskertomuksen yhden olennaisen tekijän muuttaminen vaikuttaa vastauksiin, vai vaikuttaako mitenkään, kun kehyskertomuksen sisältö pyritään pitämään muuten mahdollisimman samanlaisena. Kehyskertomusversioissa on usein, muttei aina, myönteinen ja kielteinen näkökulma. (Nikanto & Eskola 2018.)

6.1.2 Vastaustapa ja -tilanne

Eläytymismenetelmällä aineiston voi kerätä monella eri tavalla: Aineisto voidaan kerätä henkilökohtaisesti tai toimittaa linkki vastaajille. Usein tarinat ovat olleet kirjoitettuja, mutta niitä on voitu täydentää myös piirroksin. Kirjoittaminen on voinut tapahtua käsin tai tietokoneella tai tabletilla. Käsin tai koneella kirjoitettaessa kirjoittamistavat ovat erilaisia, sillä sähköistä tarinaa voi muokata toisin kuin käsinkirjoitettua. Molemmilla kirjoitustavoilla saadaan kuitenkin riittävän hyviä kertomuksia. Toiset ovat tottuneita kirjoittamaan käsin ja toiset koneella, eikä olekaan selvää, kumpaa tapaa vastaajat suosivat, jos voivat valita. (Eskola ym. 2017.) Jos kehyskertomukset ovat innostavia ja kirjoittamiselle on varattu riittävästi aikaa, ei kirjoittamisen tapa vaikuta saatun aineistoon (Eskola ym. 2018a).

Tärkeintä on löytää sopiva tapa tavoittaa oma kohderyhmä ja valita heille sopiva tapa tarinoiden tuottamiseen. Eskolan (1997, 19–22) mukaan paras tilanne vastaamisen on jonkin ryhmän kokoontumisessa, koska paikalla on pakko olla muutenkin. On hyvä, jos vastaajat ovat jo valmiiksi

orientoituneet kirjoittamaan tilaisuudessa. Tällainen tilanne olisi esimerkiksi suomen kielen ja kirjallisuuden tunti (ks. esim. Nikanto ym. 2018). Koska aika ja tilaisuus on tarjottu valmiiksi, saattaa vastaamiseen ryhtyminen käydä luontevammin. Sosiaalinen paine myös kannustaa kirjoittamaan, kun toiset tarttuvat tehtävään. (Eskola ym. 2017.) Kuten Nikanto ja Eskola (2018) toteavat, lasten tai nuorten käsityksiä tutkittaessa on tutkimuslupien saamisen jälkeen loogisinta kerätä paperille kirjoitetut tarinat oppitunnilla. Heidän mukaansa heidän tutkimuksensa kohderyhmällä eli neljäs- ja viidesluokkalaisilla voidaan olettaa olevan varsin hyvät taidot ilmaista itseään kirjallisesti.

Osa aineistonkeruun suunnittelua on pohtia taustatietojen keräämisen merkitystä ja tarvetta: usein eläytymismenetelmäaineistot kerätään nimettöminä ja mahdollisimman pelkistettyinä (Nikanto & Eskola 2018). Särkelä ja Suoranta (2020) keräsivät aineistonsa yläkoululaisten parissa anonyymisti ja kysymättä taustatietoja. Heidän mielestään anonyymius korostaa sitä, että eläytymismenetelmätutkimuksessa tutkimuksen kiinnostuksen kohteena eivät ole yksilöt, vaan heidän ilmiöille tai tapahtumille antamansa merkitykset.

Se, mitä vastaajille kerrotaan etukäteen, voi vaikuttaa heidän kertomuksiinsa (Eskola ym. 2017): Eläytymismenetelmällä aineistoa kerättäessä voi keräystilanteen aluksi lyhyesti kertoa, mistä on kyse: kuka tutkimusta tekee ja mitä varten (Eskola 1997, 21). Kasvokkain aineistoa kerättäessä on luontevaa, että tutkija johdattelee tehtävään lyhyellä alustuksella (Eskola ym. 2017). Jos opettaja esittelee tutkimuksen, saattaa se antaa oppilaille kuvan, että kirjoitus on osa koulutyötä ja siksi osallistuminen tutkimukseen on pakollista (Gallagher 2012). Vastaajille annetaan lyhyet ohjeet: Heitä pyydetään eläytymään kehyskertomuksessa annettuun tilanteeseen ja jatkamaan paperilla annettua kertomusta. Korostetaan, ettei ole olemassa mitään oikeaa vastausta ja jokainen voi vastata tyylillään. (Eskola 1997, 21–22.)

Eskolan (1997, 22) mukaan eläytymismenetelmätarinoiden kirjoittamiseen vastausaikaa tulisi olla vähintään 20 minuuttia. Kertomuksen kirjoittaminen on sen verran työlästä, että tilanteeseen eläytymiselle ja kirjoittamiselle on oltava oma tilanteensa ja riittävästi aikaa (Eskola 2010). Särkelän ja Suorannan (2020) tutkimuksessa yläkoululaisille annettiin kirjoittamisaikaa 30 minuuttia. Puikkosen, Kupiaisen ja Eskolan (2018) sekä Nikannon ym. (2018) alakoululaisten parissa tehdyissä tutkimuksissa kirjoittamiseen käytettiin aikaa yksi 45 minuutin oppitunti, mutta valmista tuli suurella osalla jo 20 minuutissa.

Aineistonkeruutilaisuuden lopuksi voi paljastaa, että vastattavia kehyskertomuksen tarinoita oli erilaisia ja samalla purkaa tilanteen aiheuttamaa jännitystä, epätietoisuutta ja uteliaisuutta. Näin saadaan myös esiin vastaajien välittömät kokemukset kirjoittamisesta. (Eskola 1997, 22.) Jos

eläytymismenetelmän ideaa ei esitelty ennen kirjoittamista, voidaan sitä avata jälkikäteen (Eskola ym. 2017). Särkelän ja Suorannan (2020) tutkimuksessa oppilaiden yläkoulun maantiedon tunnilla kirjoittamissa eläytymismenetelmätarinoissa korostuivat ilmastonmuutoksen uhka ja erilaiset selviytymisstrategiat. Kirjoittamisen jälkeen käytiin kehyskertomuksen tarinaan pohjautuva keskustelu kirjoittamisen herättämistä tunteista. Keskustelun avulla pyrittiin lievittämään mahdollista emotionaalista stressiä ja kognitiivista dissonanssia. Oppilaiden kanssa käydyissä luokkakeskusteluissa tuotiin esiin toivon näkökulmaa ahdistuksen poistamiseksi ja kehyskertomuksessa oletetun pessimismin tasapainottamiseksi.

6.2 Nuorten kuudesluokkalaisten tarinat tutkimuksen kohteena

Kuten aiemmin nuorten ympäristömyönteistä käyttäytymistä ja osallistumis- ja vaikuttamismahdollisuuksia käsittelevän tutkimuksen yhteydessä todettiin, nuoret voidaan määritellä hyvin eri-ikäisiksi. Nuori voi olla iältään jotakin 10–30-vuoden välillä. On selvää, että 10-vuotiailla on täysin erilaiset mahdollisuudet tehdä ympäristövastuullisuuteen liittyviä valintoja kuin 30-vuotiailla. Tämän tutkimuksen kohderyhmäksi valittiin kuudesluokkalaiset.

Kuudesluokkalaiset ovat iältään yleensä 11–13-vuotiaita. Aineiston keräämisen aikaan marraskuussa 2020 he olivat pääsääntöisesti 11–12-vuotiaita eli iältään kuuluivat nuoriin (Myllyniemi & Berg 2013).

Kuudesluokkalaisilla nuorilla on jo useampi vuosi koulu- ja elämänpolkua takana. He ovat opiskelleet ympäristö- ja luonnontietoa ensimmäisellä luokalla ja valtakunnallisten opetussuunnitelman perusteiden uudistuessa ympäristöoppia toiselta vuosiluokalta alkaen. Uudet Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet otettiin vuosiluokkien 1–6 osalta käyttöön 1.8.2016, jolloin tutkittavat aloittivat toisella luokalla. Kuudesluokkalaiset nuoret ovat sen ikäisiä, että he pystyvät tekemään jo jonkin verran itse päätöksiä esimerkiksi kuluttamiseensa ja ruokavalintoihinsa liittyen. Toki äänestysikään on matkaa vielä useita vuosia ja perheen kulutustottumukset ja käytettävissä oleva viikkoraha määrittävät osaltaan ympäristövastuullista käyttäytymistä.

Karlssonin (2016) lapsilähtöiseen tutkimukseen liittyvien ajatusten mukaisesti lapset, joihin tässä tutkimuksessa viitataan käsitteellä nuoret, nähdään tiedon tuottajina, jotka voivat nostaa esiin (yhteiskunnallisesti) merkittävää tietoa. Vain lapsilla ja nuorilla on tämän päivän lapsuuteen ja nuoruuteen liittyviä kokemuksia ja näkökulmia, joita ei ole muilla ikäluokilla. Kun lapset ja nuoret tarinoiden kautta tarkastelevat elämän ilmiöitä omista näkökulmistaan, saattavat nämä näkökulmat paljastaa jotakin yleistä vallitsevista diskursseista ja kulttuurisista käytännöistä. Lapset ja nuoret

eivät ole vain passiivisia vastaanottajia, vaan erityisiä, suojelua tarvitsevia aktiivisia toimijoita ja osallistuvia vaikuttajia omassa elämässään. Lapset ja nuoret ovat vuorovaikutuksessa keskenään ja aikuisten kanssa. He ovat myös jatkuvassa vuoropuhelussa toimintaympäristöjensä kanssa. Päivähoito- ja koulujärjestelmä, tiedotusvälineet, sosiaalinen media, kaupallinen mainonta, kulttuuritarjonta, liikenne ja rakennettu ympäristö vaikuttavat lapsiin, mutta lapset myös aktiivisesti muokkaavat niistä omia toimintaympäristöjään. (Karlsson 2016, 125, 133.)

Kertomuksissaan ja tarinoissaan lapset ja nuoret sekä aikuiset hyödyntävät aiemmin kuulemaansa, kokemaansa ja pohtimaansa. He tuovat kertomuksissaan esiin kokemusmaailmansa siinä kontekstissa ja yhteiskunnallishistoriallisessa tilanteessa, jossa he elävät. Lasten ja nuorten kertomukset heijastavat yhteiskunnassa ja yhteisöissä esiin nousevia käsityksiä. (Karlsson 2016; Nikanto ym. 2018.) Tarinoiden kautta pyritään saamaan esiin kulttuurisidonnaista hiljaista tietoa, joka saattaa heijastaa ajallista ja paikallista todellisuutta (Wallin ym. 2015).

6.2.1 Kehyskertomusten hionta

Tutkiessani nuorten kuudesluokkalaisten käsityksiä vaikuttamismahdollisuuksista ympäristöongelmiin oli tärkeää pitää kehyskertomus selkeänä, yksiselitteisenä ja lyhyenä. Pyrin laatimaan kehyskertomuksesta riittävän samaistuttavan ja johdattelevan, jotta nuori voisi halutessaan hakea ajatuksia omasta kokemusmaailmastaan. Eläytymismenetelmä on vastaajille luultavasti vieras, joten en halunnut antaa liikaa valinnanvaraa. Nuorten ikätason huomioon ottaen kirjoitus on menetelmänä sopiva aineiston keruuseen: kuudesluokkalaiset pystyvät jo varsin luontevasti ilmaisemaan itseään kirjoittamalla siinäkin tapauksessa, että heidän äidinkieltensä on jokin muu kuin suomi. Käsin kirjoittamalla aktivoidaan myös ajattelua ja koulussa käsin kirjoittaminen lienee oppilaille tutuin tapa tuottaa tekstiä. Koska lukeminen ja kirjoittaminen, verrattuna esimerkiksi kuvalliseen ilmaisuun, on minulle luonteva tapa ilmaista itseäni, päädyin toteuttamaan aineiston analyysin teksteistä.

Eläytymismenetelmän kehyskertomukset ja vastauspaperi käytiin läpi pro gradu -seminaarissa ja sitä kommentoivat menetelmää aiemmin käyttäneen graduohjaajan ja opponanttien lisäksi muut seminaariin osallistuneet opiskelijat. Teoriataustan ja käydyn keskustelun perusteella päädyin käyttämään kehyskertomuksessa yksikön kolmatta persoonaa ja että kirjoittaja saa keksiä itse nimen tarinansa päähenkilölle. Lisäksi esitutkimuksena pyysin yhtä kuudesluokkalaista ja yhtä neljäsluokkalaista sekä kahta yli kuusikymmenvuotiaasta kirjoittamaan pienen tarinan kehyskertomuksen mukaisesti siten, että sain vastauksia molempiin kehyskertomuksen versioihin. Heti kirjoittamisen jälkeen haastattelin vastaajia lyhyesti. Pro gradu -seminaarissa ja

esitutkimuksessa saatujen kommenttien perusteella muokkasin kehyskertomuksen versioita paremmin ymmärrettäviksi.

Aineistonkeruussa käytin kehyskertomuksesta kahta eri versiota eli myönteistä ja kielteistä versiota:

Uutisissa kerrottiin ympäristöongelmista. Kuudesluokkalainen (voit keksiä itse nimen, esimerkiksi Ella tai Elias) tunsu huolestuvansa ympäristön tilasta ja alkoi pohtia omia mahdollisuuksiaan vaikuttaa ympäristöongelmiin. Hän koki, että hän **voi vaikuttaa / ei voi vaikuttaa** ympäristöongelmiin. Miksi kuudesluokkalainen (keksimäsi nimi) koki, että **hänen on / hänen ei ole mahdollista** vaikuttaa ympäristöongelmiin? Millaisilla tavoilla **hän voi / hän ei voi** mielestään vaikuttaa?

Kehyskertomuksessa oli yksi muuttuja ja se kuvasi vaikuttamismahdollisuuksia: myönteisessä versiossa tarinan päähenkilö koki voivansa vaikuttaa ympäristöongelmiin ja kielteisessä hän koki, ettei voi vaikuttaa. Oppilaan vastattavaksi tullessa kehyskertomuksen versiossa oli vain joko myönteinen tai kielteinen versio kehyskertomuksesta, eikä mitään sanoja oltu korostettu lihavoinnilla. Lihavointi on tehty tässä, jotta voidaan havainnollistaa kehyskertomuksesta kohdat, joissa esiintyi variaatiota. Koska vastaajina olivat kuudesluokkalaiset nuoret, pyrin pitämään eläytymismenetelmän kehyskertomuksen mahdollisimman yksinkertaisena, varioimaan vain yhtä muuttujaa ja käyttämään vain kahta kehyskertomuksen versiota. Koska aineistonkeruutapana eläytymismenetelmä oli minulle ennestään vieras, katsoin turvalliseksi pitäytyä sen perinteisessä ja tyypillisessä muodossa eli myönteisessä ja kielteisessä näkökulmassa.

Kehyskertomuksessa käytin kolmatta persoonaa. Kolmannen persoonan käyttämisellä halusin korostaa, ettei oppilaan tarvitse kuvata omia henkilökohtaisia kokemuksiaan tai todellisia huoliaan, vaan hän voi kertoa vapaasti kuvitteellisen samanikäisen henkilön ajatuksista. Oppilas sai keksiä itse nimen, esimerkiksi Ella tai Elias, tarinassaan esiintyvälle kuudesluokkalaiselle.

En kysynyt vastauspaperissa (liite 1) oppilaalta mitään taustatietoja. Näin oppilaat pystyivät vastaamaan mahdollisimman anonyymisti, mikä lisää tutkimuksen eettisyyttä. Minulla oli tiedossa ainoastaan vastaajien luokka-aste. Tutkimuksen teoriataustan valossa sukupuolen on havaittu liittyvän jossakin määrin käsityksiin omista vaikuttamismahdollisuuksista ja -tavoista suhteessa ympäristöongelmiin. Toisaalta, koska vastaaja sai valita, kumman sukupuolen näkökulmasta kirjoittaa tai kirjoittaako sukupuolineutraalisti, ei vastaajan sukupuolen kysyminen vaikuttanut mielekkäältä.

Myös eläytymismenetelmäpaperin ulkoasussa ja tutkimuksen toteutustavassa pyrin eläytymismenetelmään liittyvän ohjeistuksen ja aiempien tutkimusten viitoittamana (Eskola 1997,

4, 22; Eskola ym. 2017; Nikanto ym. 2018; Puikkonen ym. 2018) mahdollisimman yksinkertaiseen ulkoasuun: A4-paperiarkin ylälaudassa oli tulostettuna muutaman rivin mittainen kehyskertomus. Vastauspaperissa oli kehyskertomuksen jälkeen ohjeistus, ettei vastauspaperiin laiteta omaa nimeä, mutta yritetään kirjoittaa luettavaa käsialaa ja tarvittaessa voi jatkaa tarinaa paperin kääntöpuolelle. Vastauspaperit oli viivoitettu vastaamisen helpottamiseksi.

Kun aineistoa kerätään kasvokkain, on aineistonkeruuseen motivoituneen yhteyshenkilön rooli tärkeä. Eskolan ym. (2017) ohjeistuksen mukaisesti lähetin etukäteen sähköpostitse yhteyshenkilöille eli tutkimukseen osallistuvien kuudennen luokan opettajille tutustuttavaksi luokassa pidettävän johdannon aineistonkeruuseen, aineistonkeruun käsikirjoituksen ja tietoa aineistonkeruun käytännön toteutuksesta luokassa (liite 2) sekä PowerPoint-muodossa olevan ohjeistuksen kirjoittamiseen aineistonkeruutilanteessa (liite 3). Kerroin myös, mitä yhteyshenkilö saa ennakoon kertoa tutkijasta ja tutkimuksen aiheesta.

6.2.2 Aineistonkeruu luokissa

Keräsin tutkimusaineiston eli eläytymismenetelmällä kirjoitetut tarinat (N=26) marraskuussa 2020 lounaissuomalaisen ympäristöpainotteisen koulun kahdelta rinnakkaiselta kuudennelta luokalta. Luokat kirjoittivat tarinansa peräkkäisinä päivinä. Huomioin tutkimuksen aineistonkeruussa eläytymismenetelmään liittyvissä ohjeistuksissa ja peruskoululaisten parissa toteutetuissa eläytymismenetelmätutkimuksissa esiin nostettuja tärkeitä näkökulmia (Eskola 1997; Eskola ym. 2017; Kukkoaho 2017; Nikanto ym. 2018; Puikkonen ym. 2018; Särkelä & Suoranta 2020): Päädyin toteuttamaan tutkimuksen käsin viivoitetulle kaksipuoleiselle A4-paperille käsin kirjoittamalla yhden 45 minuutin pituisen suomen kieli ja kirjallisuus -oppitunnin aikana, jolloin oppilaat olivat jo valmiiksi motivoituneita kirjoittamaan. Jokaisen oppilaan A4-vastauspaperilla oli yksi kehyskertomus tulostettuna. Käytin eläytymismenetelmälle tyypillisesti kahta erilaista kehyskertomusta. Kukin oppilas kirjoitti vain yhden tarinan.

Oppitunnin alussa opettaja avasi tunnin. Tunnin avaukseen ja pitämään alun johdatteluun ja ohjeistukseen kului viidestä kymmeneen minuuttia. Kuten kehyskertomuksen laadinnassa myös kirjoitustilanteen aluksi pitämässäni lyhyessä johdannossa ja ohjeistuksessa pyrin yksinkertaiseen, yksiselitteiseen ja selkeään esitystapaan. Johdannossa kehoitin oppilaita käyttämään mielikuvitusta ja eläytymään kehyskertomuksen tilanteeseen, korostin anonymiteettia ja ettei kyseessä ole koe tai muu arvioitava koulutehtävä. Kerroin oppilaille, että kirjoitustilanne ei ole missään määrin arvioitava, eikä oikeita vastauksia ole. Vain minä saisin kirjoitetut tarinat luettavakseni ja

kirjoittaminen ja tutkimukseen osallistuminen on täysin vapaaehtoista. Kerroin oppilaille, että tarinoiden kirjoittamiseen on aikaa 30 minuuttia ja kertoisin, kun kirjoitusaikaa olisi jäljellä enää viisi minuuttia. Pyysin oppilaita laittamaan paperissa olevaan ruutuun rastin, jos oppilas antaisi luvan käyttää kirjoitustaan tutkimuskäytössä. Muistutin tästä oppilaita myös kirjoitusajan päätyttyä. Olin myös pyytänyt koulun rehtorilta ja oppilaiden vanhemmilta luvan tutkimuksen tekemiseen.

Eskolan ym. (2017) ohjeistuksen mukaisesti yhdistin suullista ja kirjallista ohjeistusta: Luokassa oli kirjoitustilanteen ajan näkyvissä PowerPoint-esitys, johon olin koonnut tiivistetysti kirjoittamisen ohjeet. Samat ohjeet olin käynyt luokassa suullisesti läpi. Ajattelin tämän helpottavan tehtävänannon ymmärtämistä. Liitteenä 2 olevasta johdannosta aiheeseen poiketen en kertonut kummallekaan luokalle, että tarinoita säilytetään yliopiston pilvipalvelussa ja että tarinat tuhotaan, kun valmis pro gradu -työ on valmis.

Lyhyen johdannon jälkeen oppilaiden oli mahdollista esittää kysymyksiä. Molemmissa luokissa esiintyi ennen kirjoittamista epätietoisuutta, mitä pitäisi tehdä. Toisessa luokassa oppilaan ihmettelyn seurauksena jouduin paljastamaan, että kaikilla ei ole samanlainen vastauspaperi. Oppilaiden kysymysten jälkeen jaoin vastauspaperit siten, että joka toinen oppilas sai myönteisen ja joka toinen kielteisen kehyskertomuksen version vastattavakseen. Jakotavalla pyrin siihen, että saisin molempiin kehyskertomuksen versioihin mahdollisimman saman määrän vastauksia.

Olin paikan päällä koko kirjoitustilaisuuden ajan ja kirjasin ylös havaintoja vastaustilanteesta. Oppilaiden oli myös mahdollista esittää kysymyksiä, mikäli vastaamiseen liittyi epäselvyyksiä. Vaikka osalla oli vaikeuksia päästä kirjoittamisessa alkuun, lähti valtaosa melko pian kirjoittamaan. Molemmissa luokissa selvensin yhdelle oppilaalle kirjoittamisen aikana tehtävän tarkoitusta. Kirjoittamisen aikana kiertelin luokassa katsomassa, tarvitsevatko oppilaat apua ja milloin he ovat valmiita. Ensimmäisenä aineistonkeruupäivänä kerroin kyseisen luokan oppilaille kesken kirjoitusajan, että kun oppilas on saanut tarinansa valmiiksi, voi hän kääntää sen pulpetilleen nurinpäin eli kehyskertomus kohti pulpettia. Seuraavana aineistonkeruupäivänä, kun edellispäivän kuudennen luokan rinnakkainen luokka kirjoitti tarinansa, kerroin tämän ohjeen jo alkujohdannossa. Oli nimittäin hankalaa päätellä, milloin oppilaat saivat kirjoituksensa valmiiksi, koska kirjoittamisen jälkeen he jatkoivat paperille piirtelyä ja vaikuttivat olevan työn touhussa.

Molemmissa luokissa ensimmäiset oppilaat saivat kirjoituksensa valmiiksi 15 minuutin kirjoittamisen jälkeen. Ilmoitin oppilaille, kun kirjoittamisaikaa oli jäljellä enää viisi minuuttia. Valtaosa saikin 25 minuutin kirjoittamisajan jälkeen kirjoituksensa valmiiksi. Oppitunnin, ja kirjoittamisajan, lähetessä loppuaan molemmissa luokissa oli levotonta, sillä oppilailla oli jo kiire välitunnille. Lopun levottomuutta lukuun ottamatta molemmissa luokissa oppilaat kirjoittivat varsin

keskittyneesti. Tämä saattaa merkitä sitä, että kehyskertomus oli oppilaille motivoiva. Oppilaille jäi molemmissa luokissa kirjoittamiseen aikaa 30 minuuttia. Tämä aika riitti, sillä kaikki saivat kirjoituksensa valmiiksi.

Kirjoittamisen jälkeen keskustelin oppilaiden kanssa hyvin lyhyesti, mitä ajatuksia ja tunteita kirjoittaminen heissä herätti. Oppilaiden mielestä oli ihan mukava kirjoittaa. Joillain oppilailla oli vaikeaa ja joillain helppoa aloittaa kirjoittaminen. Aika riitti hyvin ja eräs oppilas totesi heidän tehneen vastaavaa aiemminkin. Loppukeskustelulla pyrin lisäämään tutkimuksen eettisyyttä vähentämällä mahdollista emotionaalista stressiä ja aihepiirin aiheuttamaa ympäristöahdistusta. Koska opettajan tunnin aloitukseen ja pitämääni johdantoon ja ohjeistukseen meni ennakoitua enemmän aikaa, jäi loppukeskustelulle aikaa vain muutama minuutti. Vaikka loppukeskustelulle ei juuri jäänyt aikaa, ei se vaikuttanut häiritsevän oppilaita tai opettajaa, sillä oppilailla oli jo kiire välitunnille. Pyysin opettajia palaamaan kirjoittamisen herättämiin ajatuksiin tarvittaessa tulevilla oppitunneilla. Opettajat lupasivat tehdä näin, mutta eivät uskoneet sen olevan tarpeen.

Loppukeskustelussa en paljastanut eläytymismenetelmän ideaa sen enempää. Tällä pyrin varmistamaan sen, että ensimmäisenä tarinansa kirjoittaneet oppilaat eivät paljastaisi liikaa eläytymismenetelmästä tai tutkimuksen tarkoituksesta vasta seuraavana päivänä tarinansa kirjoittaville oppilaille. Koska sekä luokkien opettajat että minä tutkijana halusimme, että pääsisin itse pitämään johdannon aineistonkeruuseen molemmissa luokissa ja tarinat kirjoitettaisiin suomen kielen ja kirjallisuuden oppitunnilla, päädyttiin aineistot keräämään peräkkäisinä päivinä.

6.3 Aineiston litterointi ja alustava käsittely

Aineistoon perehtyminen on ensimmäinen vaihe laadullisen aineiston analyysissä (Nikanto & Eskola 2018). Eläytymismenetelmätutkimuksille tyypilliseen tapaan (Eskola 1997, 85; Eskola ym. 2017; Nikanto & Eskola 2018) aineistonkeruun jälkeen jaoin vastauspaperit kehyskertomusversioittain ja numeroin ne. Koodasin kummankin keräystilanteen erikseen, jolloin jokainen vastaus sai yksilöllisen koodin, josta pystyin helposti näkemään, milloin aineisto on kerätty ja kumpaan kehyskertomuksen versioon siinä on vastattu. Myönteisen kehyskertomuksen tarinaa merkitsin kirjaimella M ja kielteisen kirjaimella K. Ensimmäisenä aineistonkeruupäivänä kirjoitetuille tarinoille annoin koodin 1 ja seuraavana päivänä kirjoitetuille tarinoille koodin 2. Sitten numeroin jokaisen kirjoituksen juoksevasti numerosta yksi alkaen. Esimerkiksi tarinalle antamani koodi M11 tarkoittaa sitä, että kyseessä on myönteiseen kehyskertomuksen versioon, ensimmäisessä kirjoitustapahtumassa kirjoitettu tarina, joka oli pinossa ensimmäisenä.

Tarinoiden koodaamisen jälkeen litteroin käsinkirjoitetut kertomukset sanatarkasti sähköiseen muotoon yhdeksi Word-tiedostoksi. Nikannon ja Eskolan (2018) ohjeistuksen mukaisesti korjasin vastaajien kirjoitusvirheistä selkeät lyöntivirheen kaltaiset virheet, enempää kielenhuoltoa en tehnyt. On tärkeää huomioida kirjoitusvirheiden korjauksessa sekä lukijan lukukokemus että tekstin autenttisuus. Jotta anonymiteetti säilyy, voi olla perusteltua poistaa vastaajan identiteetin paljastava ilmaus. Kirjoitusvirheeltä vaikuttava ilmaus saattaa myös olla yksilölle tyypillinen ilmaisutapa.

Paikoitellen oli vaikea saada selvää oppilaiden käsialasta, vaikka olin pyytänyt heitä kirjoittamaan selkeällä käsialalla. Toisaalta luokissa lienee ollut useampia suomi toisena kielenä -oppilaita, joten tekstin tulkitseminen oli senkin vuoksi hankalaa. Otin tutkimukseen mukaan 13 myönteisen ja 13 kielteisen kehyskertomuksen pohjalta kirjoitettua tarinaa. Viisi oppilasta ei antanut lupaa käyttää tarinaansa tutkimuksessa. Näistä kaksi oli kirjoitettu myönteisen ja kolme kielteisen kehyskertomuksen pohjalta. Kaksi myönteisen kehyskertomuksen vastauspaperia jätin pois tutkimuksesta, koska toiseen oli kirjoitettu vain tarinan päähenkilön nimi ja toisessa oli kirjoitettu muusta kuin tutkimuksen aiheesta. Väärästä aiheesta kirjoittanut henkilö oli kirjoittanut paperiin, ettei oikein ymmärtänyt, mistä hänen pitäisi kirjoittaa. Kahdessa vastauspaperissa oli rastitettu molemmat vaihtoehdot, että tutkimusta voi tai ei voi käyttää tutkimuksessa. Näistä toisessa vastauspaperissa raksit oli myös pyyhitty pois ja toiseen vastauspaperiin oli kirjoitettu rastitettujen ruutujen viereen ”en tiä”. Nämä molemmat tarinat otin mukaan tutkimukseen. Tutkimuksen aineistoksi (N=26) muodostui 13 myönteisen ja 13 kielteisen kehyskertomuksen pohjalta kirjoitettua tarinaa.

Tarinoita oli yhteensä seitsemän sivua Times New Roman fontilla ja fonttikoolla 12 sekä rivivälillä 1,5 kirjoitettuna. Kuudesluokkalaisten tarinoista koostuva aineisto oli yhteensä 2 744 sanan mittainen ja keskimääräinen vastaus muodostui noin 106 sanasta. Myönteisen kehyskertomusversion pohjalta jatketuissa tarinoissa oli yhteensä 1 238 sanaa ja keskimäärin noin 95 sanaa. Kielteisen kehyskertomusversion pohjalta laadituissa tarinoissa oli yhteensä 1 506 sanaa ja keskimäärin 116 sanaa. Pelkän sanamäärien vertailun perusteella voitaisiin olettaa, että molemmat kehyskertomusversiot olivat ymmärrettäviä ja motivoineet oppilaita kirjoittamaan. Lyhin tarinoista oli 30 sanan mittainen ja kirjoitettu myönteiseen kehyskertomuksen versioon. Pisin tarina oli 230 sanan mittainen ja kirjoitettu kielteiseen versioon. Jotta voisin taata tutkittavien anonyymiuden säilymisen ja tutkimuksen eettisyyden mahdollisimman hyvin, säilytin tutkimusaineistoa Turun yliopiston Seafire-pilvitalennuspalvelussa. Tuhoan aineiston, kun pro gradu -tutkimus on hyväksytty. Kerroin aineiston säilyttämisestä ja tuhoamisesta luokkien opettajille, mutta ennen aineistonkeruuta pitämässäni johdannossa ei muistanut mainita asiasta oppilaille.

6.4 Aineiston analyysivaihtoehdon valinta

Eläytymismenetelmäaineistoa on tyypillisesti käsitelty taulukoimalla, teemoittelemalla ja tyypittelemällä (Eskola 1997, 86–99; Nikanto & Eskola 2018). Aineiston analyysissä voidaan käyttää apuna oikeastaan mitä tahansa laadullisen aineiston analyysimenetelmää (Eskola ym. 2017). Riippumatta valitusta analyysitavasta aineistonanalyysi on jatkuva, kehämäisesti etenevä, prosessi, jolla pyritään tutkittavan ilmiön mahdollisimman tarkkaan selittämiseen ja ymmärtämiseen (Nikanto & Eskola 2018; Nikanto ym. 2018). Aineiston analyysissä saattaa käydä myös niin, että kesken analyysin huomaa, että jokin toinen analysointitapa olisi selkeämpi (Eskola ym. 2017). Samaan aineistoon voi myös soveltaa useampaakin analyysitapaa. Oleellista on etsiä ja löytää vastauksia tutkimuskysymyksiin. (Eskola ym. 2017; Nikanto & Eskola 2018.)

Yleensä eläytymismenetelmällä kerättyyn aineistoon kannattaa tutustua ennen analyysitavan valintaa. Aineistoa lähestytään usein ensin aineistolähtöisesti esittämällä kysymyksiä aineistolle. Tarinoista haetaan erilaisia teemoja ja tyyppejä. Tutkimuskysymykset saattavat hahmottaa keskeisiä ja kiinnostavia teemoja, mutta aineistosta voi myös käydä ilmi jotain uutta ja yllättävää. (Eskola ym. 2017.) Teemoittelussa tekstimassasta pyritään löytämään ja erottelemaan tutkimusongelman ja -kysymysten kannalta olennaiset aiheet. Kehyskertomuksen variaatiot muodostavat teemat, joihin kannattaa usein aluksi tarttua: mikä muuttuu siirryttäessä kehyskertomuksesta toiseen eli mikä on tilanteen tai toiminnan peruslogiikka. Tarinoista etsitään tekijöitä, jotka aiheuttavat variaation. Teemoittelussa tulisi ottaa huomioon, mihin kehyskertomuksen versioon vastaus tai tarina on tuotettu, eikä vain pilkkoa tarinoita osiin kehyskertomuksen versiosta välittämättä. (Eskola 1997, 30, 89–93.) Joissakin tapauksissa teemoittelusta huomataan, että variointi ei vaikuttanut tarinoihin. Aina vastaustarinoista ei pysty suoraan sanomaan, mihin kehyskertomukseen vastaaja on vastannut: kehyskertomuksen sijaan vastaajan halu kertoa oma tarinansa on ohjannut kirjoitusprosessia. Vastauksia voi analysoida ja siirtää tulkittavaksi muiden samankaltaisten vastausten joukkoon. (Eskola ym. 2017.) On tärkeää pohtia, miten eri kehyskertomusversioihin tuotetut tarinat poikkeavat toisistaan ja mikä on tarinoiden takana olevan ilmiön logiikka (Eskola, Virtanen & Wallin 2018).

Jos kehyskertomusten variointi toimii, voidaan mahdollisesti muodostaa tyyppitarinoita (Eskola ym. 2017). Tyypittelyssä voi esittää autenttisen tarinan tai useasta tarinasta voi rakentaa tyypillisen kertomuksen eli yhteenvedon eri kertomuksissa mainituista seikoista. Nämä tarinat havainnollistavat aineiston tulkintaa tai juonta. (Eskola 1997, 93–97.) Temaattisesta aineiston järjestelystä analyysi pitäisi viedä pidemmälle, syvällisempään tulkintaan. (Eskola 1997, 96–97, 99).

Kehyskertomuksen eri variaatioiden pohjalta kirjoitettujen vastausten vertailu ja analysointi rinnakkain eli varioinnin merkityksen selvittäminen tuo esiin menetelmän erityisen luonteen (Eskola 1997, 6). Kehyskertomuksen varioinnin ansiosta kerätty aineisto analysoidaan ikään kuin kahteen kertaan. Ensiksi aineistoa teemoitellaan ja tyypitellään kuin mitä tahansa laadullista aineistoa. Tämän jälkeen keskitytään tarkastelemaan kehyskertomuksen varioinnin vaikutusta eli mikä tarinoissa muuttuu, kun kehyskertomuksessa muutetaan yhtä tekijää ja mikä vaikutus tällä on tutkittavaan asiaan eli etsitään tilanteen tai toiminnan peruslogiikkaa ja tutkittavan ilmiön erityispiirteitä (Eskola 1997, 30; Eskola, Virtanen & Wallin 2018; Eskola ym. 2017.) Ensin analysoidaan aineistoa ja sitten variaatiota (Eskola 2010). Voidaan myös pohtia, mitä vastauksista puuttuu tai mitä aineisto ei kerro (Eskola, Virtanen & Wallin 2018; Nikanto & Eskola 2018).

Kun tutkimuksessa käytetään ymmärtämiseen pyrkivää lähestymistapaa, käytetään tavallisesti laadullista analyysia ja päätelmien tekoa (Hirsjärvi ym. 2015, 224). Sisällönanalyysi on yksi aineiston analyysiin käytettävistä laadullisen tutkimuksen lajeista. Sisällönanalyysilla tarkoitetaan Tuomen ja Sarajärven (2018, 39, 78, 87–88) mukaan kirjoitettujen, kuultujen tai nähtyjen sisältöjen analyysia. Sisällönanalyysissa etsitään tekstin merkityksiä ja sen avulla pyritään tutkittavasta ilmiöstä samaan kuvaus tiivistetyssä ja yleisessä muodossa.

Sisällönanalyysia ei lähtökohtaisesti ohjaa teoria, mutta siihen voidaan soveltaa melko vapaasti monenlaisia teoreettisia lähtökohtia. Sisällönanalyysi voi olla painotukseltaan teorialähtöistä, teoriaohjaavaa tai aineistolähtöistä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 78, 87–98.) Teorialähtöisessä analyysissa käytetään teoriaa tai metodologista näkökulmaa, esimerkiksi diskurssi- tai keskusteluanalyysia, jonka läpi eläytymismenetelmätarinoita tarkastellaan (Särkelä & Suoranta 2020). Tällöin kyseessä ei ole puhtaasti aineistolähtöinen analyysi, sillä aineistoa lähdetään peilaamaan teoreettiseen viitekehykseen (Eskola ym. 2017). Teoriaohjaavassa sisällönanalyysissa teoreettiset käsitteet tuodaan valmiina, ilmiöstä jo tiedettynä. Aineistolähtöisessä analyysissa teoreettiset käsitteet luodaan aineistosta. Silti teoriaohjaava sisällönanalyysi etenee myös aineiston ehdoilla. Teoriaohjaavassa analyysissa tutkijan ajatteluprosessissa vaihtelevat aineistolähtöisyys ja valmiit mallit, joita tutkija pyrkii yhdistelemään. Tällöin päättely on abduktiivista. Yleisesti hyväksytään, että havainnot ovat teoriapitoisia. Ei ole olemassa objektiivisia havaintoja, vaan jo käytetyt käsitteet, tutkimusasetelma ja menetelmät ovat tutkijan asettamia ja vaikuttavat tuloksiin. Teoriaohjaavassa analyysissa teoria voi olla apuna, mutta analyysi ei pohjaudu suoraan teoriaan. Aikaisempi tieto ohjaa tai auttaa analyysissa, ehkä valikoidenkin. Aikaisempi tieto vaikuttaa aineiston analyysiin, mutta sillä ei pyritä testaamaan teoriaa, vaan avaamaan uusia ajatuspolkuja. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 81–82, 98.)

6.5 Aineiston analyysi teoriaohjaavan sisällönanalyysin avulla

Tutkimusaineiston analyysissä päädyin käyttämään laadullista sisällönanalyysia ja sen eri painotuksista teoriaohjaavaa sisällönanalyysia (*theory-guided content analysis*), koska tällöin tutkija tunnustaa avoimesti tietyn teoreettisen taustan tai mallin johdattavan analyysiaan. Teoria toimii siis apuna ja tukena analyysissä, mutta se ei kahlitse ajattelua ja tulkintaa pelkästään aiemmin sanottuun. Teoria tarjoaa analyysille suuntaviivat, mutta ei silti rajoita sitä liikaa.

Ympäristövastuullinen toiminta on teoriataustan mukaan monimutkainen kokonaisuus, jonka kehittymiseen vaikuttavat useat eri tekijät. Aineiston tulkinnan helpottamiseksi päädyin hyödyntämään teoreettista mallia, jossa eri osatekijät on esitetty tiivistetysti yhdessä mallissa. Kokonaisvaltaisen ilmastokasvatuksen malli (Tolppanen ym. 2017) kuvaa ympäristövastuullisen toiminnan osatekijöitä havainnollisesti. Teoriaohjaavan sisällönanalyysin periaatteiden mukaisesti yläluokat saadaan teoriasta valmiina, mutta alaluokat muodostetaan aineistolähtöisesti (Tuomi & Sarajärvi 2018, 91–98). Kokonaisvaltaisen ilmastokasvatuksen polkupyörämallin osat tarjoavat luokittelu- tai analyysirungon: yläluokat muodostuvat mallin osista eli 1) tieto ja ajattelun taidot, 2) arvot, identiteetti ja maailmankuva, 3) toiminta, 4) toiminnan esteet, 5) motivaatio ja osallisuus, 6) toivo ja tunteet ja 7) tulevaisuus. Cantellin ym. (2019) malliin tekemien lisäysten pohjalta toimittiin seuraavasti: Yläluokkaan toiminta sisällytettiin ympäristötoiminnasta ääntä pitäminen ja vaikuttaminen päättäjiin. Sosiaaliset ja yhteiskunnalliset näkökulmat eli toimiminen yhdessä sijoitettiin yläluokkaan osallisuus.

Teoriaohjaavan sisällönanalyysin periaatteiden mukaisesti lähdin pelkistämään aineistoa etsimällä tarinoista tutkimustehtävää ja -kysymyksiä kuvaavia ilmaisuja tai teemoja eli Kokonaisvaltaisen ilmastokasvatuksen polkupyörämallin perusteella muodostettuja yläluokkia. Koska sisällönanalyysiani ohjasi teoria, noudatteli se abduktiivista lähestymistapaa. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 91–98.) Kuten Eskola ym. (2017) toteavat, on makuasia, onko teemoja helpompi merkitä värein, koodata vai koota taulukkoon. Lähdin analysoimaan aineistoa Nikannon ym. (2018) tutkimuksessa kuvatulla tavalla: Luin tarinoita ensin yhtenä aineistokokonaisuutena, sitten kehyskertomusversioittain. Eläytymismenetelmälle tyypillisesti myös tässä tutkimuksessa käytettiin kahta erilaista kehyskertomusta ja analysoinnissa keskityttiin siihen, mikä vastauksissa muuttuu, kun yhtä tekijää varioidaan.

Nostin tekstistä esiin teemoja merkitsemällä niitä eri värein, jolloin teemat oli helppo löytää tekstimassasta. Annoin siis jokaiselle Kokonaisvaltaisen ilmastokasvatuksen polkupyörämallin seitsemälle osatekijälle oman värinsä ja etsin ja väritin näitä kuvaavia ilmauksia tarinoista. Koska aineistoni oli suhteellisen pieni (N=26), päädyin Nikannon ym. (2018) tutkimuksen tavoin

työskentelemään käsin. Tulostin puhtaaksikirjoitetut tarinat ja koodasin koko aineiston merkiten eri värein värikynillä eri yläluokkiin eli teemoihin liittyvät ilmaukset. Kävin ensin läpi pariin kertaan myönteisestä kehyskertomusversiosta ja sitten vastaavasti kielteisestä kehyskertomusversiosta jatkettut tarinat. Rakensin Nikannon ym. (2018) mukaisesti analyysia varten kaksi miellekarttaa, kummallekin kehyskertomukselle omansa. Järjestin tarinoista esiin nousseita ilmauksia eri yläluokkien alle miellekarttaan ja muodostin ilmauksista yläluokkien alle tarkempia alaluokkia ryhmittelemällä ilmauksia (Tuomi & Sarajärvi 2018, 91–98). Täydensin ensin myönteisen kehyskertomuksen miellekarttaa käymällä läpi kaikki myönteiseen kehyskertomuksen versioon jatkettut tarinat ja sitten toimin vastaavasti kielteisen kehyskertomusversion suhteen.

Kielteisestä kehyskertomusversiosta jatkettujen tarinoiden tulkinta aiheutti vaikeuksia, sillä 13:sta kielteiseen kehyskertomuksen versioon jatketusta tarinasta vain kaksi oli puhtaasti sellaisia, joissa todettiin, että nuori ei voi vaikuttaa ympäristöongelmiin. Näistäkin toinen oli kirjoitettu myönteisen kehyskertomuksen version pohjalta. Tarinoista 11 oli kirjoitettu siten, että alussa nuori ei voi vaikuttaa, mutta tarinan edetessä hän onnistuukin vaikuttamaan ympäristöongelmiin. Yksi kielteisen kehyskertomuksen versioon jatkettu tarina oli kirjoitettu siten, kuin kehyskertomuksen versio olisi ollut myönteinen. Sekä yhdessä kielteiseen että yhdessä myönteiseen kehyskertomuksen versioon jatketuissa tarinassa oli esitelty molempia näkemyksiä. Myönteiseen kehyskertomuksen versioon jatketuista 13 tarinasta ainoastaan yksi oli muutettu kielteiseen muotoon. Selkeästi vastauspaperissa esitetyn kehyskertomusversion vastaiset tarinat siirsin toisen kehyskertomusversion alle.

Sen lisäksi, että kahden eri kehyskertomuksen versioiden sekoittuminen vastaajien tarinoissa mutkisti aineiston tulkintaa, aiheuttivat tulkintavaikeuksia eri yläluokkiin liittyvien ilmausten limittyminen toisiinsa. Esimerkiksi milloin innostuksen tunne siitä, että pystyy vaikuttamaan, on seurausta yhdessä tekemisestä vai johtaa siihen. Toisaalta Kokonaisvaltaisen ilmastokasvatuksen mallin osatekijät liittyvät vahvasti toisiinsa, eikä näiden tekijöiden keinotekoinen erottaminen toisistaan ole tarpeen. Esimerkiksi tietoa ja ajattelun taitoja tarkastelin yhtenä kokonaisuutena. Luokittelussa, teemoittelussa ja ryhmittelyssä pyrin johdonmukaisesti toimimaan samalla tavalla eri tarinoiden kohdalla.

Tulkinnan tueksi kvantifioin eli laskin tiettyjen ilmausten esiintymistä ja ilmausten määrää tarinoissa. Laskin ilmaukset maininta per vastaus -periaatteella. Yhdestä tarinasta laskin vain yhden maininnan, vaikka sama ilmaus olisi toistunut tekstissä useamminkin. (ks. Nikanto ym. 2018.) Tein kvantifioinnin siksi, että sain numeerista vahvistusta käsityksilleni aineistosta esiin nouseville, usein toistuville ilmauksille. Useamman kerran kävi niin, että kuvittelin jonkin teemaan olevan vallitseva

ja toistuvan aineistossa useasti, vaikka kvantifiointi osoitti teeman esiintyvän vain parissa tarinassa. Kvantifiointi vähensi ennakkokäsitykseni ja -oletusteni vääristävää vaikutusta aineiston tulkinnassa.

Käymällä ensin myönteisen ja sitten kielteisen kehyskertomusversion tarinat läpi miellekarttoja täydentäen hahmotin kokonaiskuvaa nuorten käsityksistä, miksi ja miten he voivat tai eivät voi vaikuttaa ympäristöongelmiin. Koska puhtaasti kielteiseen kehyskertomusversioon jatkettuja tarinoita oli niin vähän, päädyin tekemään lisäksi yhden miellekartan, jossa oli tarkasteltu molempiin kehyskertomusversioihin jatkettuja tarinoita. Tämän jälkeen jatkoin työskentelyä Word-tekstinkäsittelyohjelmassa. Tarinoissa esiintyneistä yksittäisistä ilmauksista muodostin suurempia koonteja eli teemoja. Tämän jälkeen tiivistin teemoja tyypeiksi. Näin hahmottuivat tyypikuvaukset tai -kertomukset nuorten käsityksistä omista vaikuttamismahdollisuuksistaan ympäristöongelmiin. Tyypikuvauksissa yhdistyvät eri tarinoissa esiintyvät yleiset ja tyypilliset elementit eli ne ovat läpileikkauksia ja tiivistelmiä aineistosta. Tyypittely sopii erityisen hyvin eläytymismenetelmällä kerättyihin aineistoihin, koska tyypikuvauksissa tiivistyvät eri kehyskertomuksen versioihin kirjoitettujen tarinoiden erot eli variaation vaikutus. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) Tyypittelyssä rakensin useasta tarinasta tyypillisen kertomuksen eli yhteenvedon nuorten käsityksistä (ks. Eskola 1997, 93–97). Pohdin myös, mitä aineistosta puuttuu ja mitä se ei kerro.

7 Tulokset

Nuorten kuudesluokkalaisten tarinat ympäristöongelmiin vaikuttamisesta olivat hyvin realistisia: tarinoissa kuvattiin nuorille helppoja, mahdollisia ja arkipäiväisiä keinoja, kuten roskien keräämistä luonnosta ja jätteiden lajittelua ja kierrättämistä. Ainoastaan kaksi tarinoista muistutti satua: toisessa rakennettiin kaikille maailman kasveille ja eläimille turvapaikka ja toisessa matkattiin Greta Thunbergin kanssa soutuveneellä Amerikkaan. Tarinan päähenkilöt eli kuudesluokkalaiset nuoret olivat arjen sankareita, jotka omalla esimerkillään, ensin itse toimimalla, pyrkivät muuttamaan tai muuttivat muiden toimintaa. Yleisimmin tarinoissa nostettiin ympäristöongelmista esiin luonnon ja ympäristön roskaantuminen (n=16/26). Myös luonnon eli eläimien, kasvien ja elinympäristöjen tuhoaminen (n=6/26) ja saasteet maahan, veteen ja ilmaan (n=6/26) mainittiin useissa tarinoissa. Saasteet ilmaan liittyvät myös ilmastonmuutokseen, joka mainittiin viidessä tarinassa.

7.1 Toimin yksin tekemällä pieniä ympäristötekoja arjessa ja vaikuttamalla muihin

Myönteiseen kehyskertomukseen jatketuissa tai kielteiseen kehyskertomukseen jatketuissa, mutta omien vaikuttamismahdollisuuksien suhteen myönteiseksi käänntyneissä tarinoissa tarinan päähenkilö oli itse aloitteellinen ympäristöongelmien ratkaisemisessa (n=17/26). Hän toimi alkuun yksin (n=13/26) ja sai sitten muut mukaan toimintaan. Vain kahdessa tarinassa toimet ympäristön hyväksi aloitettiin yhdessä muiden kanssa, osana jotakin joukkoa: Yhdessä myönteiseen kehyskertomuksen versioon jatketussa tarinassa kerrottiin, että ”*’Elisa’ voi osallistua joihinkin kokouksiin*”. Kielteiseen kehyskertomuksen versioon jatketussa tarinassa ”*Elias päätti liittyä mielenosoitukseen*”.

Tarinan nuori teki ympäristötekoja omassa arjessaan: keräsi roskia luonnosta ja lähiympäristöstä eikä roskannut (n=10/26) ja lajitteli jätteitä ja kierrätti (n=8/26). Omien liikkumisvalintojen eli jalan ja pyörällä liikkumisen (n=2/26) lisäksi nuoret toivoivat omien vanhempiensa ja muiden aikuisten vähentävän autoilusta syntyviä päästöjä (n=4/26).

Nuori pyrki myös vaikuttamaan muihin ihmisiin (n=9/26), erityisesti omiin läheisiinsä, kuten vanhempiinsa (n=7/26) ja kavereihinsa (n=6/26), jotta myös he alkaisivat toimia ympäristöystävällisemmin. Tarinoissa muut ihmiset välittivät nuoren sanomaa eteenpäin ja näin saatiin yhä enemmän ihmisiä toimimaan ympäristön hyväksi. Vain kahdessa tarinassa pyrittiin vaikuttamaan päättäjiin tai ”*määräviin tahoihin*” kertomatta sen tarkemmin, mistä tahosta on kyse: ”– *jospa joku joka pystyy vaikuttamaan koko maailmaan pystyy auttamaan*”.

Ilmastoaktivisti Greta Thunberg nostettiin esiin kahdessa tarinassa esikuvana ja vaikuttajana.

Muihin pyrittiin vaikuttamaan erityisesti tietoa jakamalla (n=6/26) ja pitämällä ääntä ympäristöasioista: tietoa jaettiin esimerkiksi koulussa ja vanhempien työpaikalla posterin tai esityksen välityksellä tai vaikuttamalla internetin ja sosiaalisen median kautta. Sen sijaan vain neljässä tarinassa nostettiin esiin tarve ottaa selvää ja etsiä tietoa ympäristöongelmista ja vaikuttamistavoista. Ainoastaan kahdessa kehyskertomuksen kielteiseen versioon jatketussa tarinassa todettiin, ettei tarinan päähenkilöllä ollut riittävästi tietoa ympäristöongelmista.

Kun nuori koki voivansa vaikuttaa ympäristöongelmiin, nousivat tarinoissa esiin yhdessä tekeminen ja vaikuttaminen ”*isolla joukolla*” (n=13/26). Tarinoiden nuoret pystyivät vaikuttamaan myös pienillä teoilla ja omilla teoilla oli vaikutusta (n=6/26). Kun lähdetään omasta toiminnasta ja pienestä liikkeelle, voidaan muihin vaikuttamalla ja saamalla muita mukaan toimimaan saavuttaa tuloksia. Vaikka toiminta lähti yksilöstä ja hän usein alkuun toimi yksin, ei tätä esitetty ahdistavana tai lannistavana asiana, koska mukaan toimimaan saatiin muitakin. Vaikka nuori pohti ensin asioita

yksinään, huomasi hän keskusteluiden kautta, että erityisesti kaverit ja läheiset aikuiset, kuten vanhemmat ja opettaja, olivat myös huolestuneita ympäristöasioista ja suhtautuivat nuoren pyrkimykseen myönteisesti ja alkoivat auttaa häntä. Tästä seurasi iloa ja onnistumisen kokemuksia, jolloin motivaatio toimia vahvistui.

Tarinoissa tunteet kytkeytyivät vahvasti motivaatioon toimia ympäristövastuullisesti. Kun koettiin myönteisiä tunteita (n=5/26), kuten ylpeyttä, iloa ja innostusta sekä hämmästyä siitä, että monet muutkin kokevat ympäristöasiat tärkeiksi ja haluavat toimia ympäristön hyväksi, seurasi tästä innostusta ja toivoa paremmasta. Kuitenkin sanana toivo nostettiin esiin vain yhdessä tarinassa. On tärkeää, että muut uskovat nuoreen ja hänen ajamaansa asiaan, jolloin nuori saa iloa muiden tuesta. Kielteisiä tunteita nostettiin esiin molempiin kehyskertomuksen versioihin jatketuissa tarinoissa (n=6/26). Ympäristöongelmiin liittyi huolta, surua, pelkoa, ärsytystä ja hämmästyä ja ne koettiin kurjiksi:

”Jostain syystä minua ärsyttää ihmiset, joita ei kiinnosta ympäristö, tai sen hyvinvointi.”

”Miksi kukaan on edes kehittänyt sellaista mistä tulisi haittaa tai saasteita?”

Vain yhdessä tarinassa pelko ja suru johtivat siihen, ettei tarinan päähenkilöllä ollut motivaatiota tehdä mitään ympäristöongelmille.

Nuorten tarinoista oli vaikea erottaa, milloin jokin ilmaisu liittyi motivaatioon ja milloin arvoihin. Kokonaisvaltaisen ilmastokasvatuksen mallissa (Tolppanen ym. 2017) ei ole nostettu asenteita selvästi esiin yhtenä osatekijänä ympäristövastuullisuuden vahvistamisessa ja käyttäytymisen muutoksessa, vaikka asenteiden merkitys ympäristömyötäisen käyttäytymisen syntyyn on tullut esiin useissa tutkimuksissa (ks. Kollmuss & Agyeman 2002; Siegel ym. 2018). Asenteet sisältynevätkin mallissa joko motivaatioon ja osallisuuteen tai arvoihin, identiteettiin ja maailmankuvaan – tai näihin molempiin. Asenteet liittyivät nuorten kuudesluokkalaisten tarinoissa sekä arvoihin että motivaatioon ja niitä esiintyi sekä myönteiseen että kielteiseen kehyskertomuksen versioon jatketuissa tarinoissa (n=12/26). Myönteisiä arvoja ja asenteita ympäristöä kohtaan kuvattiin seitsemässä tarinassa: Luonnonsuojelua pidettiin tärkeänä ja todettiin, ettei ihmisen toiminta, kuten saastuttaminen ja roskaaminen, tee luonnolle hyvää (n=5/26). Erään tarinan alussa todettiin, että *”ympäristö ongelmat eivät ole naurun asia päinvastoin”*. Kielteisiä arvoja ja asenteita ympäristöä kohtaan kuvattiin kolmessa kielteiseen kehyskertomuksen versioon jatkettussa tarinassa: ilmastonmuutokseen ei tarvitse vaikuttaa, koska on liian nuori, ne suojelevat ympäristöä, jotka haluavat ja nykyistä maailman menoa on vaikea muuttaa, eikä oikeastaan järkevääkään.

7.2 Koska olen niin nuori, joku muu saa toimia

Kehyskertomuksen variaation vaikutusta kirjoitettuihin tarinoihin oli vaikea tulkita, koska lähes kaikki kielteiseen kehyskertomuksen versioon jatkettut tarinat oli käännetty jossain vaiheessa tarinaa myönteisiksi. Noin puolessa tarinoista esiintyi samassa tarinassa molempien versioiden piirteitä. Kuitenkin erityisesti toiminnan esteiden osalta tarinoista kävi selvästi ilmi, mikä vaikutus on sillä, että tarinan nuori kokee, että hän voi tai ei voi vaikuttaa ympäristöongelmiin.

Tarinoissa suurimpana esteenä ympäristöongelmiin vaikuttamiseksi nähtiin ikä: kuudesluokkalainen nuori ei voi vaikuttaa ympäristöongelmiin tai se on vaikeaa (n=8/26). Ikä nostettiin vaikuttamisen esteeksi kuudessa kielteiseen ja kahdessa myönteiseen kehyskertomuksen versioon jatkettussa tarinassa. Koska kuudesluokkalainen ei ole aikuinen, on hän liian nuori vaikuttamaan. Myönteiseen kehyskertomuksen versioon jatketuissa tarinoissa nuori haki vahvistusta käsityksilleen ja toimilleen usein aikuisilta. Molemmissa kehyskertomuksen, mutta erityisesti kielteiseen, versioon jatketuissa tarinoissa aikuiset olivat niitä, jotka vaikuttavat. Nuorten keinona oli vaikuttaa aikuisiin.

Ikä liittyi tarinoissa myös vaikutusvallan puutteeseen (n=4/26). Koska nuorella ei ole vaikutusvaltaa, kuinka hän saisi muut tajuamaan, että asioiden pitää muuttua:

”Eliaksen mielestä hän ei voi vaikuttaa tähän koska hän ei ole tärkeä henkilö. Hän ei edes ole aikuinen.”

Vaikutusvaltaa nuoret tarkastelivat myös ei-perinteisestä näkökulmasta. Vaikutusvaltainen voi olla myös verkossa:

”Mikko ei ollut tunnettu, hänellä ei ollut seuraajia somessa jossa voisi levittää tätä sanomaa.”

Vaikka nuorten tarinoissa korostui toiminnan aloittaminen yksin, vain kahdessa tarinassa todettiin, ettei nuori pysty vaikuttamaan yksin. Kielteiseen kehyskertomuksen versioon jatketuissa tarinoissa (n=7/26) lueteltiin enemmän toiminnan esteitä kuin myönteiseen versioon jatketuissa tarinoissa (n=2/26). Esteiksi toiminnalle mainittiin ympäristöongelmien suuri määrä ja laajuus ja se, että ympäristöongelmat on viety liian pitkälle, infrastruktuurin tai rahan puute, pelkkä puhuminen toiminnan sijaan ja ettei vanhempia kiinnosta nuoren pelot ympäristöongelmiin liittyen. Kielteiseen kehyskertomuksen versioon jatketuista tarinoista heijastui myönteiseen verrattuna useammin näkemys siitä, että tarinan nuoren päähenkilön lisäksi tai hänen sijassaan joku muu saa toimia ympäristön hyväksi: joku jolla on paljon rahaa, maat voivat tehdä lain saastuttamisen estämiseksi, Greta Thunberg kutsutaan apuun tai nuori voi liittyä mielenosoitukseen.

7.3 Kielteisestä myönteiseksi, tunteet tulevaisuuden tulkkina ja mitä ei kerrota

Kielteiseen kehyskertomuksen versioon jatketuista tarinoista ainoastaan kaksi oli sellaisia, joissa tarinan päähenkilö ei voinut vaikuttaa ympäristöongelmiin. Tarinoista 11:ssä nuori koki tarinan alussa, että hän ei voinut vaikuttaa ympäristöongelmiin, mutta tarinan edetessä nuori kuitenkin keksi keinot vaikuttaa. Kirjoittajat siis muuttivat kielteisen kehyskertomuksen version myönteiseksi.

Tunteet kytkeytyvät tarinoissa käsityksiin tulevaisuudesta: Kun tarinan nuori päähenkilö koki voivansa vaikuttaa ympäristöongelmiin, pohti hän oman ja muiden ihmisten toiminnan negatiivisia vaikutuksia ympäristöön (n=5/26) – mitä tapahtuu, jos nyt ei toimita. Kielteiseen kehyskertomuksen versioon jatketuissa tarinoista välittyy enemmän tunnelma, että muut eivät välitä, pidä asiaa tärkeänä ja toimi sen hyväksi. Tarinoissa maalailtiin uhkakuvia maailman tulevaisuudesta ja maailmanlopusta (n=4/26): Ympäristöongelmat, esimerkiksi ilmastonmuutos, nähtiin väistämättöminä, eikä niille pystytty tekemään mitään. Maapallo muuttuisi elinkelvottomaksi ja ilmastonmuutos johtaisi lajien sukupuuttoon. Maapallolla ei olisi ruokaa, eikä elämää.

”Milla oli peloissaan, häntä pelotti että sitten kun hän on aikuinen tulee olee maailman loppu ja että kaikki sen kaverit ja läheiset kuolee.”

Tarkastellessani eri kehyskertomuksen versioiden pohjalta tehtyjä käsittekarttoja hahmottui mielenkiintoinen ilmiö: Kun myönteisestä versiosta siirrytään kielteiseen, muuttuu tarinan kirjoittajan tarkastelun näkökulma keinoista syihin eli miten-kysymyksistä miksi-kysymyksiin. Myönteiseen kehyskertomuksen versioon jatketuissa tarinoissa on kerrottu enemmän keinoista ja tavoista vaikuttaa ympäristöongelmiin, kun kielteisen version tarinoissa on puolestaan pohdittu enemmän syitä, miksi nuori ei voi vaikuttaa. Esimerkiksi myönteisessä versiossa tiedon etsiminen, lisääminen ja välittäminen ovat keinoja vaikuttaa. Kielteisessä versiossa puolestaan tiedon puute muodostaa esteen toimimiselle eli se nähdään syynä, miksi nuori ei voi vaikuttaa ympäristöongelmiin.

Tulkitessani eläytymismenetelmällä kirjoitettuja tarinoita eri kehyskertomusversioiden tuottaman variaation lisäksi pohdin myös, mitä tarinoista puuttuu tai mitä niissä ei kerrota. Vaikka tiedon merkitys ympäristöongelmiin vaikuttamisessa nostettiin esiin muutamissa tarinoissa, ei Kokonaisvaltaisen ilmastokasvatuksen mallin mukaista toista tärkeää seikkaa, ajattelun taitoja, tuotu tarinoissa esiin. Tarinoissa vallitseva elämänmeno joko hyväksyttiin ilman vastalauseita tai sen seurauksiin, kuten roskaantumiseen, pyrittiin vaikuttamaan. Tarinoissa ei esitetty kritiikkiä vallitsevaa yhteiskuntaa kohtaan, eikä pureuduttu havaittujen ongelmien taustalla vaikuttaviin syihin. Tarinoissa nuoret keräsivät roskia ja saivat muutkin keräämään roskia, mutta tarinoissa ei

sen suuremmin pohdittu roskaantumisen syitä, kuten kuluttamista. Vain yhdessä tarinassa mainittiin keinona säästäminen sitä sen tarkemmin erittelemättä. Tarinoissa nuoret eivät kyseenalaistaneet jatkuvan talouskasvun ja kuluttamisen merkitystä nykyisessä elämänmuodossa, eivätkä nähneet yhteyttä niiden ja havaittujen ympäristöongelmien välillä. Eläinten ja kasvien elinympäristöt muuttuivat elinkelvottomaksi saasteiden ja roskien vuoksi, mutta keinona ei ollut kulutuksen vähentäminen, vaan roskien kerääminen ja kierrättäminen. Tosin muutamassa tarinassa todettiin, että ajamalla vähemmän tulisi vähemmän päästöjä. Vain yhdessä tarinassa nostettiin esiin kuluttamalla vaikuttaminen, kuten ekologisten tuotteiden ja vaatteiden ostaminen, ja yhdessä kielteiseen kehyskertomuksen versioon jatketussa tarinassa todettiin, että *”ei pysty vaikuttamaan sillä mitä syö tai mitä materiaaleja käyttää”*. Ruokavaliota, kuten lihan syönnin vähentämistä tai kasvisruoan lisäämistä, ei mainittu yhdessäkään tarinassa.

8 Tulosten tarkastelu ja pohdinta

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, miksi ja miten nuoret kuudesluokkalaiset kokevat voivansa vaikuttaa ympäristöongelmiin. Tutkimuksessa selvitettiin, mitkä tekijät vaikuttavat taustalla, kun nuori kokee, että hän a) voi tai b) ei voi vaikuttaa ympäristöongelmiin ja millä keinoilla nuoret voivat tai eivät voi vaikuttaa.

8.1 Tutkimuksen luotettavuuden tarkastelua

Tutkimuksen luotettavuutta lisää, kun tutkija arvioi tekemiään toimenpiteitä ja ratkaisuja koko tutkimusprosessin ajan ja myös kertoo tarkoin tekemisistään. Tällöin tutkimuksen ja sen luotettavuuden arviointi on helpompaa lukijalle. (Eskola 1997, 25.) Olen kuvannut tutkimuksen eri vaiheita ja tehtyjä valintoja mahdollisimman tarkasti. Olen pyrkinyt hyödyntämään käytettyjä menetelmiä niille ominaisella tavalla ja tekemäni valinnat ovat pohjautuneet perusteelliseen perehtymiseen aineiston keruun ja analysoinnin menetelmiin ja aiempiin tutkimuksiin, joissa niitä on hyödynnetty.

Tutkimuksen luotettavuuden tarkasteluun liittyy perinteisesti kaksi käsitettä, validius ja reliaabelius. Jos tutkimus on validi eli pätevä, se mittaa sitä, mitä sen on tarkoituskin mitata. Tutkimuksen validiutta lisää triangulaatio. Triangulaatio tarkoittaa erilaisten menetelmien, tutkijoiden, tietolähteiden ja teorioiden yhdistämistä tutkimuksessa. Siinä yhdistetään useita menetelmiä ja

lähestymistapoja ja tarkastellaan tutkittavaa ilmiötä monesta eri näkökulmasta. (Hirsjärvi ym. 2015, 230–233; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) Tämän tutkimuksen luotettavuutta saattaa heikentää se, että aineistonkeruuseen on käytetty vain yhtä menetelmää. Kuudesluokkalaisten eläytymismenetelmätarinoiden antiin olisi saattanut päästä syvemmälle täydentämällä aineistoa esimerkiksi tutkittavien luokkien opettajien haastatteluilla. Opettajien haastatteluilla olisi saatu tietoa, millaisia asioita luokissa on käsitelty viime aikoina ja heijastuvatko nämä oppilaiden kirjoittamissa tarinoissa (ks. Eskola ym. 2017). Esimerkiksi roskien kerääminen luonnosta ja kierrättäminen nousivat esille useissa tarinoissa, joten teemoja on saatettu käsitellä koulussa. Edellä mainitut teemat näkyivät molempien rinnakkaisluokkien oppilaiden kirjoituksissa. Tarinat kerättiin luokissa peräkkäisinä päivinä, joten esimerkiksi mediassa käsitellyt uutiset ovat olleet samankaltaisia molempien luokkien osalta. On toki mahdollista, että jo tarinansa kirjoittaneet oppilaat keskustelivat aiheesta oppilaiden kanssa, jotka eivät olleet vielä tarinaansa kirjoittaneet. Tämä saattoi vaikuttaa seuraavana päivänä tarinansa kirjoittaneiden tarinoihin. Toisaalta johdannossa ja loppukeskustelussa paljastin vain tarpeellisen eläytymismenetelmästä ja tutkimuksesta, jotta vaikuttaisin oppilaiden tarinoihin mahdollisimman vähän.

Eläytymismenetelmällä ei välttämättä saada tietoa oppilaiden omista käsityksistä, vaan mahdollisista asiantiloista. Myös monet muut tekijät kuin kouluopetus vaikuttavat oppilaiden käsityksiin. Heti aineistonkeruun jälkeen opettajat kertoivat, että lähiaikoina luokat olivat osallistuneet useampaankin tutkimukseen. Tämä on saattanut vaikuttaa oppilaiden tarinoiden pituuteen ja syvällisyyteen. Oppilaissa olikin hieman väsymistä havaittavissa, ja muutama oppilas oli kirjoittanut tarinansa yhteyteen, ettei heillä ollut motivaatiota kirjoittaa.

Tässä tutkimuksessa aineistoa tulkitsi vain yksi tutkija. Aineiston tulkinnan luotettavuutta on pyritty parantamaan tukeutumalla teoriaan. Sekä tutkittavan ilmiön että aineiston keruun ja tulkinnan teoriataustaan on tutustuttu perusteellisesti. Ilmiötä on lähestytty eri tieteenalojen ja teorioiden näkökulmasta. Aineiston tulkinta on pohjautunut teoriaohjaavaan sisällönanalyysiin, jolloin teoria on ohjannut ja ollut apuna havaintojen teossa. Aiempaan tutkimukseen perustuvan teoreettisen mallin hyödyntäminen aineiston tulkinnassa voidaan nähdä aiempien tutkijoiden tekemään tulkintaan tukeutumiseksi. Tarinoissa esiintyviä tutkimuskysymyksiin liittyviä ilmauksia on kvantifioitu, jotta tutkija ei omien käsitystensä pohjalta antaisi vain muutamissa tarinoissa esiintyville ilmauksille liian suurta painoarvoa aineiston tulkinnassa.

Reliaabelius kuvaa tutkimustulosten toistettavuutta ja tutkimuksen kykyä antaa ei-sattumanvaraisia tuloksia (Hirsjärvi ym. 2015, 231). Vaikka tutkijalla on pyrkimys objektiivisuuteen, on tutkimus tutkijan tekemää tulkintaa. Kuten Tuomi ja Sarajärvi (2018, 19–20) toteavat, ei ole olemassa objektiivista tietoa. Kaikki tieto on subjektiivista siinä mielessä, että tutkija päättää

tutkimusasetelmasta oman ymmärryksensä varassa. Tutkijan käsitys tutkittavasta ilmiöstä, millaisia merkityksiä sille annetaan ja millaisia menetelmiä tutkimuksessa käytetään, vaikuttaa tutkimuksen tuloksiin. Tutkimustulokset eivät ole käyttäjästä tai käytetystä havaintomenetelmästä irrallisia. Havainnot ovat siis teoriapitoisia. Tässä tutkimuksessa havaintojen teoriapitoisuus on pyritty huomioimaan ja tuomaan selvästi esiin tukeutumalla tietoisesti ja avoimesti aineiston tulkinnassa ympäristökasvatuksen teoreettiseen malliin.

Kun tarkastellaan laadullisen aineiston luotettavuutta, pohditaan, voidaanko aineistolla vastata tutkimusongelmaan ja -kysymyksiin. Tutkimuksella ja kerätyllä aineistolla on saatu vastauksia tutkimuskysymyksiin. Aineistonkeruumenetelmänä käytetyn eläytymismenetelmän luonteen vuoksi saadut vastaukset, eli nuorten kirjoittamat tarinat, eivät ole varmasti olleet tyhjentäviä, eivätkä ainoita mahdollisia selityksiä ilmiöstä. Tutkimuksella on pystytty ainakin raapaisemaan pintaa nuorten käsityksistä liittyen mahdollisuuksiinsa vaikuttaa ympäristöongelmiin.

8.1.1 Eläytymismenetelmän vaikutus saatuihin tuloksiin

Tutkimuksen luotettavuuden määrää kehyskertomuksen onnistuneisuus: Jos kehyskertomus on laadittu huonosti, saattaa se pakottaa vastaajat kirjoittamaan tietyistä havainnoista, rajoittaa vastaajien mielikuvitusta tai määrittää etukäteen arvot, joita tutkijan piti tutkia eläytymismenetelmän avulla (Wallin ym. 2019). Kehyskertomusten tulisi olla ymmärrettäviä itsessään, ilman tutkijan antamia lisäohjeita ja selvennyksiä (Nikanto & Eskola 2018).

Kehyskertomukset lienevät olleet hieman vaikeita nuorten ymmärtää, sillä aineistonkeruutilanteessa useammat oppilaista näyttivät hämmentyneiltä ja sanoivat, etteivät ymmärrä, mitä heidän tulisi tehdä. Tämän vuoksi oppilaille annettiin mahdollisuus esittää kysymyksiä ja ohjeistus pidettiin näkyvissä koko kirjoitustilanteen ajan. Hämmennyksestä huolimatta oppilaat olivat jatkaneet tarinoissaan kehyskertomuksen tarjoamaa tarinan alkua. Koska oppilaat olivat kirjoittaneet hyvin samanlaisista aiheista, lienee kehyskertomus ollut yksitulkintainen, mikä lisää tutkimuksen validiutta. Tutkimuksen luotettavuutta lisää tarinoiden kirjoittamiseen käytetty aika: 20–25 minuutin kohdalla lähes kaikki olivat saaneet tarinansa kirjoitettua ja 30 minuutin kirjoitusajan päätyttyä kaikki olivat valmiita. Myös muissa alakoululaisten parissa tehdyissä tutkimuksissa suuri osa oppilaista sai tarinat valmiiksi 20 minuutissa (Nikanto ym. 2018; Puikkonen ym. 2018).

Oppilaiden on ilmeisesti ollut vaikea kirjoittaa kielteiseen kehyskertomuksen versioon jatkoa, koska vain kaksi tarinoista oli kirjoitettu puhtaasti kielteisestä näkökulmasta. Muissa tarinoissa esitettiin molempien kehyskertomuksen versioiden näkökulmia eli ensin nuori ei kokenut voivansa vaikuttaa,

mutta tarinan edetessä nuori onkin voinut vaikuttaa ympäristöongelmiin. Onko tämä vaikeus kirjoittaa kielteisen version mukaisesti johtunut kehyskertomuksen versiosta vai siitä, että nuoren on ollut vaikeampi kirjoittaa oman ajatusmaailmansa vastaisesti? Kuvaako myönteinen versio paremmin nuoren omaa ajatusmaailmaa eli että nuori kokee voivansa vaikuttaa ympäristöongelmiin? Ilmeisesti, ja onneksi, ympäristöongelmiin voidaan nuorten mielestä vaikuttaa ja se on tärkeää. Nuortenkin ympäristövastuullinen toiminta on elinehto maapallon säilymisenä elinkelpoisena myös ihmislaajalle.

Eläytymismenetelmällä kirjoitetut tarinat eivät välttämättä ole kuvauksia todellisuudesta, vaan mahdollisia tarinoita. Mikä kuvatussa tilanteessa on mahdollista, kun eläytyy kehyskertomuksen tarinaan. Tarinat eivät kerro, miten asiat ovat, vaan miten ne voisivat olla. (Eskola 1997, 5–6, 15, 18.) Tutkijan pohdittavaksi jää, kertovatko tarinat oikeista asioista, kirjoittajien vastaushetken ajatuksista ja voidaanko tarinat nähdä heijastuksina vastaajien omista mielipiteistä. Vaikka tarinat eivät kerro, miten asiat todella ovat, saadaan tarinoiden kautta tietoa, kuinka asiat koetaan. Tarinat tarjoavat yhden mahdollisen tulkinnan tutkittavasta ilmiöstä ja tutkimuksen keskiössä olevasta ongelmasta. Eläytymismenetelmällä toteutettu tutkimus pyrkii siis olemaan uskottava, mutta ei ainoa mahdollinen tulkinta ilmiöstä. (Eskola, Nikanto & Virtanen 2018b.) Nuorten kuudesluokkalaisten tarinoita tulkitessa olenkin joutunut pohtimaan kriittisesti, kuinka pitkälle vietyjä tulkintoja voin aineistosta tehdä. Vaikka tarinat eivät välttämättä kerro kirjoittajansa ajatuksista ja mielipiteistä, kuvataan niissä kuitenkin tyypillisiä ajatuskulkuja ja syy-seuraussuhteita. Nuoret voivat kertoa eläytymismenetelmätarinoissa vain asioista, jotka he tietävät ja tiedostavat. Jos jostain asiasta ei ole koskaan kuullutkaan, ei siitä voi kirjoittaa. Kaikkia tiedettyjä ja tunnettuja asioita ei lyhyessä kirjoituksessa myöskään käsitellä. Kirjoituksessa nostetaan jollakin logiikalla esiin tietyt, mahdollisesti ensimmäisenä mieleen tulevat tai sillä hetkellä tärkeimmäksi koetut, asiat. Kirjoituksissa eivät välttämättä nouse esiin kaikista merkittävimmät asiat, eikä kirjoittaja anna eri tekijöille painoarvoa ja aseta niitä tärkeysjärjestykseen.

Vaikka kehyskertomusten laadinta tehtäisiin kuinka huolellisesti ja ne testattaisiin etukäteen, ohjaavat kehyskertomukset aina jossain määrin kirjoittajan tulkintaa. Kertomukset eivät synny tyhjästä, vaan kehyskertomuksen eli tutkijan kysymyksenasettelun pohjalta. (Nikanto ym. 2018.) Tämän tutkimuksen tuloksia tulkittaessa on syytä huomioda, että tutkimukseen osallistuneet oppilaat eivät itse voineet valita kumman kehyskertomuksen version he saavat vastattavakseen. Tarinan kirjoittaja on siis voinut olla täysin päinvastaista mieltä kuin mitä kehyskertomus on häntä ohjannut kirjoittamaan.

Kehyskertomus on saattanut olla liian johdatteleva: Kehyskertomuksessa on kerrottu, että kuudesluokkalainen tunsi huolestuvansa ympäristön tilasta. Kehyskertomusta jatkaneet kuudesluokkalaiset ovat saattaneet toistaa kehyskertomuksessa esiin tuotua huolestumista tarinassaan. Toisaalta vain muutamat olivat maininneet huolen tarinassaan, joten kehyskertomus ei liene ollut liian johdatteleva. Kehyskertomuksen versiot vaikuttavat ymmärrettäviltä ja toimivilta, sillä eläytymismenetelmätarinoilla saatiin vastauksia tutkimuskysymyksiin. Kehyskertomuksen versioiden esitutkimus ja käsittely yhdessä pro gradu -seminaarissa auttoi niiden muotoilemisessa.

Vastaajien heterogeenisyys, eli ikään ja tiedollisiin valmiuksiin sekä yhä enenevässä määrin monikulttuurisuuteen liittyvät erot, aiheuttavat haasteita kaikille soveltuvan kehyskertomuksen laadinnassa. Eläytymismenetelmällä tehdyissä tutkimuksissa on havaittu, että kielitaidon heikkouden vuoksi ei yksikään tarina ole jäänyt kirjoittamatta. Sisältö ei ollut kovinkaan erilainen muutaman rivin heikommalla kielitaidolla kirjoitetun tarinan ja parin sivun kielellisesti rikkaamman tarinan välillä. Pääasiat ja ongelmat olivat yleensä samat lyhyemmissä ja pidemmissä kertomuksissa. Pidemmissä tarinoissa oli vain enemmän kuvailua. (Eskola ym. 2017.) Tutkimusaineistona toimineiden tarinoiden kielestä oli pääteltävissä jotakin kirjoittajan kielitaidosta. Vaikka oppilaille korostettiin, ettei tutkija tarkastelisi kirjoitelmien kielioppivirheitä, oli teksteistä havaittavissa, että kirjoittajissa oli suomi toisena kielenä -oppilaita. Tämä aiheutti hieman hankaluuksia aineiston tulkinnassa, mutta kielitaidon taso ei vaikuttanut saatuihin tuloksiin. Samat asiat toistuivat niin kuvailevissa ja pitkissä tarinoissa kuin pelkistetyissä ja lyhyissäkin.

Vaikka tutkija pyrkii johdattelemaan vastaajia mahdollisimman vähän kehyskertomusten muotoilussa ja aineiston keräämisen yhteydessä, voivat aineiston laatuun vaikuttaa monet tekijät (Eskola ym. 2017). Eläytymismenetelmällä kerätyt tarinat ovat aina erilaisia riippuen keräyspaikasta, -tavasta, -ajasta ja kirjoittajista. Piispa ja Myllyniemi (2019) toteavat, että ympäristökysymyksissä sosiaalisen suotavuuden paineella voi olla vaikutusta annettuihin vastauksiin. Gifford ja Nilsson (2014) vielä lisäävät, että omasta ympäristömyötäisistä käyttäytymisestä raportoidessa saattaa tuloksia vääristää taipumus vastata sosiaalisesti hyväksyttävällä tavalla. Tässä mielessä tarinan kirjoittaminen kuvitteellisen omanikäisen henkilön näkökulmasta anonyymisti on antanut mahdollisuuden kirjoittaa ympäristöongelmista sosiaalisesti hyväksyttävästä tavasta poiketen ja vääristymiä vähentäen.

Eläytymismenetelmässä vastaajilla on mahdollisuus vapaasti tuottaa käsityksiä ja ajatuksia tutkittavana olevasta ilmiöstä, mikä vähentää tutkijan roolin ja näkemysten painoarvoa (Eskola 2010). Eläytymismenetelmän avulla voidaan saada esiin ajatuksia ja asioita, jotka jollakin muulla tavalla kysyttäessä saattaisivat jäädä kertomatta (Eskola ym. 2017). Ympäristön vaikutus tulee

kuitenkin ottaa huomioon, kun tutkimusta tehdään koulussa: vaikka oppilaille korostetaan, että kirjoittaminen on vapaaehtoista ja tarinoita ei arvostella, eikä niitä lue kukaan muu kuin tutkija, määrittää koulu aina jossain määrin toimintaa. Tutkimustilanne on muutenkin lähtökohtaisesti hierarkkinen, sillä tutkija on määritellyt aiheen ja kontrolloinut tutkimuksen vaiheita valitsemalla kohderyhmän ja otoksen koon. (Nikanto ym. 2018.)

Tutkimuksen aineisto kerättiin ympäristöpainotteisesta koulusta. Ympäristöpainotteisessa koulussa pitäisi olla enemmän ympäristökasvatusta ja ympäristöasioiden huomioimista koulun arjessa. Ympäristöpainotteisuus ei liene vaikuttanut saatuihin tuloksiin ainakaan merkittävästi. Aiemmissa yläkoululaisten parissa Madeiralla (Spínola 2015) ja Tšekissä (Cincera & Krajhanzl 2013) tehdyissä tutkimuksissa havaittiin, etteivät oppilaiden ympäristönlukutaito tai toimintakompetenssi olleet ympäristöpainotteisissa kouluissa (engl. eco-schools, Suomessa Vihreä lippu) parempia kuin tavallisissa kouluissa.

Eläytymismenetelmässä tavoitteena ei ole tehdä tilastollisia yleistyskiä aineistosta: tutkimukseen tarvittavan aineiston koon määrää aineiston anti, ei lukumäärä. Kun vastaukset alkavat keskeisiltä osiltaan toistaa itseään ja uudet tapaukset eivät tuota enää tutkimusongelman kannalta uutta tietoa, on aineistoa riittävästi. Eläytymismenetelmäaineiston ei tarvitse olla kovin suuri: tavanomaisessa eläytymismenetelmätutkimuksessa aineiston saturaatio eli kylläntyminen tulee vastaan, kun yhtä kehyskertomusta kohden on noin 15–25 vastausta. (Eskola 1997, 24–25; Eskola 2010; Eskola ym. 2017; Nikanto & Eskola 2018.) Kun aineistosta voidaan hahmottaa suurempia kokonaisuuksia, joihin uudet tarinat tuovat vain vahvistusta, on aineistoa riittävästi (Eskola ym. 2017). Tässä tutkimuksessa kumpaankin kehyskertomuksen versioon saatiin 13 tarinaa. Aineiston määrä jäi hieman alhaisemmaksi kuin eläytymismenetelmätutkimuksissa tavanomaisesti. Aineistoa oli kuitenkin riittävästi, koska tarinoista hahmottui kokonaiskuva ilmiöstä ja samat asiat toistuivat tarinoissa.

8.1.2 Tutkimuksen eettisyydestä

Ihmisiä tutkittaessa noudatetaan aina eettisiä periaatteita riippumatta tutkittavan iästä (Kohonen, Kuula-Luumi & Spoof 2019). Tämän tutkimuksen teossa on toimittu Tutkimuseettisen toimikunnan ohjeistusten (Kohonen ym. 2019; Varantola, Launis, Helin, Spoof & Jäppinen 2012) mukaan. Gallagher (2012) toteaa, että tutkimuksen eettisyyttä tulee pohtia jatkuvasti tutkimuksen aikana, ei vain suunnitteluvaiheessa: eettinen toiminta on jatkuva prosessi, jossa kyseenalaistetaan, toimitaan ja reflektoidaan. Tämän tutkimuksen eettisyyttä onkin pohdittu pitkin matkaa esimerkiksi aineiston

keruun ja tulkinnan yhteydessä ja esitetty se kirjallisessa muodossa vastaavissa tutkielman kohdissa. Koska oppilaiden ei tarvinnut kirjoittaa eläytymismenetelmätarinoissa omista ajatuksistaan ja omalla nimellään, vaan kuvitteellisen oman ikäisen henkilön näkökulmasta, ei anonyymiuden ja luottamuksellisuuden toteutumiseen liittynyt erityisiä ongelmia. Oppilaiden kirjoitukset pysyvät anonyymeina, sillä yksittäistä osallistujaa ei voida tunnistaa kirjoituksesta.

Keskeisiä tekijöitä eettisessä tutkimuksessa ovat tutkimukseen osallistuvilta henkilöiltä edellytetty asiaan perehtyneesti annettu suostumus (engl. informed consent), anonyymius ja luottamuksellisuus (Gallagher 2012). Esimerkiksi lasten kohdalla odotus kypsästä päätöksenteosta on vaikea ehto tutkimukselle ja tiukasti noudatettuna sulkisikin lapset tutkimuksen teon ulkopuolelle (Hirsjärvi ym. 2015, 25). Perehtyneesti annettu suostumus olisi hyvä saada kirjallisesti. Jotta suostumus voisi perustua tietoon, tulee tutkimukseen osallistuvien ymmärtää tutkimuksen luonne, tarkoitus ja todennäköiset seuraukset. Tutkimukseen osallistumisen tulee olla vapaaehtoista, joten tutkimuksesta pitää voida myös kieltäytyä. (Gallagher 2012.) Tässä tutkimuksessa eläytymismenetelmän vastauspaperiin oli merkitty ruutu, johon raksin laittamalla oppilas antoi suostumuksensa tarinansa käyttämiseen tutkimustarkoituksessa. Jokainen oppilaista kirjoitti tarinan, mutta kirjoitusta ei ollut pakko antaa tutkimuskäyttöön. Aineistonkeruutilanteen alun ohjeistuksessa oppilaille korostettiin tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuutta. Osallistumisen vapaaehtoisuutta korostettiin, vaikka tiedettiin, että se saattaa vähentää tutkimuksessa hyödynnettävien tarinoiden määrää. Nuorten ollessa kyseessä pidettiin osallistumisen vapaaehtoisuutta tutkimuksen keskeisenä eettisenä periaatteena. Eskolan (2010) mukaan eläytymismenetelmässä vastaamisen vapaaehtoisuus lisää tutkimuksen eettisyyttä, eikä yleensä tuota ongelmia: tavallisesti eläytymismenetelmätarinat kirjoitetaan jonkin ryhmän kokoontumisessa, eikä tilannetta sotke, vaikka joku jättäisi vastaamatta. Ylipäätään vastaamattomuus on melko pientä.

8.2 Tutkimuksen tulosten arviointi ja johtopäätökset

Pitäen mielessä tutkimuksen luotettavuuteen ja eläytymismenetelmään liittyvät tekijät, voidaan verrata tutkimuksen tuloksia aiemmissa tutkimuksissa eri menetelmillä saatuihin tuloksiin. Tässä tutkimuksessa kerätyissä tarinoissa nuoret olivat aloitteellisia tekemään helppoja ympäristötekoja. He hakivat vahvistusta ajatuksilleen ja toimilleen aikuisilta ja kavereilta ja saivat muut liittymään mukaan toimintaan ympäristön hyväksi. Ikä, ja siihen liittyvä vaikutusvallan puute, nousi nuorten tarinoissa esiin keskeisenä toiminnan esteenä. Tarinoiden perusteella nuoret eivät juurikaan kritisoi

tai kyseenalaista vallitsevaa elämäntyyliä. Myöskään ympäristöongelmien juurisyitä ei tarinoissa käsitellä. Kokonaiskuva ympäristöongelmista jää hahmottumatta.

8.2.1 Helppoja ympäristötekoja yksityisessä elämänpiirissä

Nuoret kuudesluokkalaiset nostivat tarinoissaan esiin pääasiassa varsin helppoja keinoja vaikuttaa ympäristöongelmiin, kuten roskien kerääminen ympäristöstä ja lajittelu. Aiempien tutkimusten mukaan suomalaisnuoret vaikuttavat ympäristöongelmiin pääasiassa ei-parlamentaarisesti eli ostopäätöksillä, toimimalla järjestöissä, osallistumalla mielenosoituksiin ja nettikeskusteluilla (Pekkarinen & Myllyniemi 2019). Nuorisobarometreissa 15–29-vuotiaiden nuorten ilmastoteoissa korostuivat kulutusvalinnat (Piispa & Myllyniemi 2019) ja kuluttajana vaikuttaneiden määrä on ollut selkeässä kasvussa (Pekkarinen & Myllyniemi 2019). Ympäristöongelmien ratkaisemiseksi nuoret ovat olleet valmiita laskemaan tuotannon ja kulutuksen tasoa omassa elämässään ja Suomessa (Piispa & Myllyniemi 2019) ja moni onkin vähentänyt kuluttamistaan ympäristösyistä (Myllyniemi 2017). Kuitenkin räväkämpi vaikuttamistoiminta on puuttunut, minkä on ajateltu johtuvan siitä, että osa tutkimuksiin osallistuneista nuorista ei ole saavuttanut vielä äänestysikää (Piispa & Myllyniemi 2019). Tämän tutkimuksen nuoret kuudesluokkalaiset ovat vielä hyvin kaukana äänestysikästä. Poiketen aiemmista nuorten vaikuttamistoimiin liittyvistä tutkimuksista heidän tarinoissaan ei noussut esiin kuluttaminen vaikutuskeinona. Myöskään järjestöissä toimiminen tai mielenosoituksiin osallistuminen eivät saaneet juurikaan mainintoja tarinoissa. Mielenosoituksiin osallistumisen olisi luullut saavan enemmän mainintoja, koska Suomessa koululaiset lakkoilivat Greta Thunbergin jalanjäljissä ensimmäistä kertaa ilmaston puolesta tammikuussa 2019. Toki ympäristöasiat ja ilmastolakot ovat varmasti olleet kouluissa taka-alalla uuden koronaviruksen aiheuttaman poikkeustilan vuoksi.

Kuten Aarnio-Linnanvuori (2019) toteaa, kohtuullisuutta korostava elämäntapa ja aktiivinen kansalaisuus ovat myös nuorille mahdollisia tapoja vaikuttaa. Johtuuko tämä helppojen vaikuttamistapojen korostuminen tarinoissa koulun ja opetuksen vaikutuksesta? Aarnio-Linnanvuoren (2019) haastattelemat opettajat ajattelivat, että oppilailla on vähemmän mahdollisuuksia toimia vastuullisesti yksityisessä piirissä kuin aikuisilla. Tämän vuoksi opettajat katsoivat, että oppilaille sopivat yksityisen tason helpot ja pienet vaikuttamisen tavat, kuten lajittelu. Haastateltujen opettajien mielestä merkittävä ympäristökäyttäytyminen, kuten aktiivinen kansalaisuus, eivät ole mahdollisia alaikäisille oppilaille. Opettajat saattavat ylläpitää ympäristövastuullisuuden yksilöllistämistä eli suuntaamista yksilön toimiin, mikä saattaa rajoittaa

koulun ympäristökasvatukseen liittyviä mahdollisuuksia. Vaikka opettaja olisi henkilökohtaisesti sitoutunut ympäristöarvoihin, saattaa hän nähdä oppilaidensa toimintamahdollisuudet kapeasti. (Aarnio-Linnanvuori 2019.) Opettajan ja koko kouluyhteisön rooli on tärkeä ympäristövastuullisen toiminnan edistämisessä, sillä mitä nuoremmasta oppilaasta on kyse, sitä enemmän oppimiskokemukset painottuvat kouluun (Pekkarinen & Myllyniemi 2018). Olisi mielenkiintoista täydentää eläytymismenetelmällä kerättyjä tarinoita opettajien haastatteluilla ja selvittää, kuinka paljon opettajan käsitys nuorten vaikuttamismahdollisuuksista ja nuorille sopivista vaikuttamistavoista heijastuu nuorten tarinoissa.

Kouluille suunnatuissa ympäristökampanjoissa, kuten Euroopan unionin ilmastokampanjassa, henkilökohtainen elämämpiiri ja kotona tehtävät toimet korostuivat kansalaisaktiivisuudessa. Ilmastokansalaisen osalta korostettiin pieniä ja vaikutuksiltaan vähäisiä sekä kuluttamiseen liittyviä toimia. Kampanjan luoman mielikuvan mukaan yksilöt toimivat henkilökohtaisessa elämässään ja menevät kohti yhteistä tavoitetta yksin. (Vihersalo 2017.) Kouluissa toteutetaan erilaisia kampanjoita ja teemaviikkoja valmiidenkin materiaalien avulla. Erilaisten kampanjoiden ja materiaalien luoma mielikuva saattaa vaikuttaa nuorten käsityksiin heille sopivista tavoista vaikuttaa. Helve (2015) toteaa, että nuoret muodostavat uudenlaista kansalaisuutta ilmaisemalla vapaa-ajallaan internetissä poliittisia mielipiteitä ja kuulumista yhteiskuntaan. Tässä tutkimuksessa kuudesluokkalaiset nuoret nostivat tarinoissaan esiin vaikuttamisen internetissä ja sosiaalisessa mediassa. Vaikka ala- ja yläkouluikäiset nuoret eivät voi vielä vaikuttaa poliittisesti äänestämällä, voivat he tavoittaa laajojakin joukkoja heille tutun välineen eli internetin avulla.

8.2.2 Yksilön toimista yhdessä tekemiseen

Vakaviin ympäristöongelmiin vaikuttamiseksi yksityisen henkilön toimien vaikutukset ovat rajalliset, ellei niihin liity isomman joukon yhteisöllistä tai yhteiskunnallista julkista muutosta (Chawla & Flanders Cushing 2007). Kuten Heiskanen (2012) toteaa, yksilö ei voi ratkaista yhteisiä ongelmia. Yksilön roolin korostaminen saattaa aiheuttaa avuttomuutta, koska todellisen muutoksen aikaansaaminen riippuu myös muista. Toisaalta yksilöllisiin tekoihin liittyy Wilksin ja Harrisin (2016) mukaan toivon tunne, poliittiseen toimintaan toivottomuuden tunne. Nuorten eläytymismenetelmätarinoissa yksilön tekemistä onnistuneista teoista seurasi iloa ja motivaatiota toimia ympäristön hyväksi myös jatkossa. On tärkeää kertoa pienistäkin onnistumisista ja edistysaskeleista ympäristötoiminnan saralla. Se voimaannuttaa ja luo uskoa siihen, että asiat voivat olla toisin. (Heiskanen 2012.) Onnistumiskokemukset ja se, että tuntee tekevänsä jotain

merkityksellistä ovat tekijöitä lasten ja nuorten vastuullisen ympäristökäyttäytymisen ja aktiivisen kansalaisuuden kehittämisessä (Chawla & Flanders Cushing 2007). Kouluissa onkin tärkeää nostaa esiin jokaisen panos ympäristövastuullisessa toiminnassa, mutta korostaa silti yhdessä tekemisen merkitystä. Pienistäkin edistysaskeleista tulee iloita yhdessä.

Willamon (2005) jaotteluun viitaten nuorten eläytymismenetelmällä kirjoitettujen tarinoiden päähenkilöiden rooli suhteessa ympäristöongelmiin oli pääasiassa ympäristöongelmien ratkaiseminen. Nuorten tarinoissa oli tarinan päähenkilö usein yksin aloitteellinen ympäristötoiminnassa. Tarinoissa nuoret tarttuivat itselleen tärkeisiin asioihin, joita he alkoivat edistää. Erityisesti luonto ja luonnon puhtaus olivat tärkeitä teemoja. Ehkäpä juuri aineistonkeruun menetelmäksi valitun eläytymismenetelmän vuoksi nuorten tarinoissa korostuivat aloitteellisuus ja toiminnan aloittaminen yksin. Koska nuoria pyydettiin kirjoittamaan tarina, antoivat he tarinan päähenkilölle sankarin eli ympäristöongelmien ratkaisijan viitan.

Sternin (2000) ympäristön kannalta merkittävien käyttäytymistapojen jaotteluun viitaten nuorten tarinoissa painottuivat ei-aktivistinen käyttäytyminen julkisesti ja ympäristönsuojelu yksityisessä tai henkilökohtaisessa elämässä. Nuorten tarinoissa päähenkilöt kertoivat ympäristöongelmista ja vaikuttamiskeinoista muille ja yrittivät saada muutosta aikaiseksi sekä yksin että yhdessä muiden kanssa. Sternin (2000) mukaan yksityisessä elämässä ympäristönsuojelu keskittyy usein kulutusvalintoihin. Tässä tutkimuksessa kulutusvalinnat, kuten lihan vähentäminen ruokavaliossa, eivät nousseet esiin nuorten tarinoissa. Stern näkee muuksi merkittäväksi käyttäytymiseksi esimerkiksi vaikuttamisen ammattilaisena tai osana organisaatiota. Oppilaat voidaan nähdä osana koulun organisaatiota ja useissa tarinoissa nostettiin esiin vaikuttaminen koulussa. Koulu on tuki nuorille tärkeä osa arkipäivää, mutta sen merkitystä vaikuttamispaikkana saattoi lisätä eläytymismenetelmätarinoiden kerääminen oppitunnilla: oppilaat olivat valmiiksi orientoituneet rooliinsa oppilaina ja osana kouluyhteisöä.

Ympäristömyötäinen käyttäytyminen on sekä suoraa että epäsuoraa toimintaa ja se voi olla yksilön toteuttamaa tai yhteistoimintaa (Jensen 2002; Jensen & Schnack 1997). Jensen (2002) toteaa epäsuoran toiminnan olevan yleisempää kouluissa. Uitto ym. (2015) puolestaan havaitsivat sen olevan erilaisista ympäristömyötaisistä käyttäytymistavoista vähäisintä yläkoulussa. Usein suora ja epäsuora toiminta limittyivät toisiinsa (Kollmuss & Agyeman 2002), kuten tässäkin tutkimuksessa havaittiin. Nuorten tarinoissa pyrittiin vaikuttamaan suoraan ympäristöongelmiin, esimerkiksi keräämällä roskia luonnosta. Nuoret myös toimivat epäsuorasti vaikuttamalla muihin ongelman ratkaisemiseksi. Pääasiassa nuorten toiminta suuntautui tarinoissa suoralle toiminnalle tyypillisesti

paikallisyhteisöön. Vain muutamissa tarinoissa tartuttiin epäsuoran toiminnan mukaisesti alueellisiin ja maailmanlaajuisiin ympäristökysymyksiin.

Kuten aiemmissa tutkimuksissa, nuorille tyypillistä on toiminta omaehtoisissa porukoissa jotakin vastaan tai jonkin puolesta ja yhteiskunnallisen vaikuttamisen syyt liittyvät usein yksilötason valintoihin (Myllyniemi 2014). Viime vuosina ympäristökasvatuksen tutkimuksessa on noussut esiin yhteisöllisyyden ja yhteistoiminnan voima: kun yhdessä todetaan maailman tilanteen traagisuus, helpottaa se yksilön kokemaa taakkaa (Pihkala 2017a). Kouluyhteisössä toimimisen lisäksi osallistuminen erilaisten ympäristö- ja nuorisojärjestöjen toimintaan vähentää tarvetta olla itse aloitteellinen ja ottaa asioista selvää. Yhteinen pohdinta myös rohkaisee nuoria ympäristömyötäiseen toimintaan ja aktiiviseen kansalaisuuteen (Chawla & Flanders Cushing 2007).

Kun nuori koki voivansa vaikuttaa ympäristöongelmiin, nostettiin tarinoissa esiin keinoja toimia. Jos nuori koki, ettei hän voi vaikuttaa, korostuivat tarinoissa uhkakuvat, muiden välinpitämättömyys ja (teko)syyt olla toimimatta. Tämä saattaa liittyä erilaiseen hallintakäsitykseen tai hallinnan tunteeseen erilaisissa tilanteissa eli kokeeko nuori sisäisten vai ulkoisten tekijöiden määräävän tapahtumien kulun (Gifford & Nilsson 2014). Kokiessaan voivansa vaikuttaa, korostuvat nuorten tarinoissa sisäiset tekijät eli tarinan päähenkilön oma toiminta. Sen sijaan, kun nuori kokee, että hän ei voi vaikuttaa, korostuvat ulkoiset tekijät, kuten ikä, vaikutusvallan puute ja ympäristöongelmien laajuus ja peruuttamattomuus. Ekososiaalisesti sivistynyt ihminen kuitenkin valitsee olevansa osa ratkaisua, ei osa ongelmaa (Salonen & Bardy 2015).

8.2.3 Vaikuttaminen muihin ja iästä johtuva vaikutusvallan puute

Eläytymismenetelmällä kirjoitetuissa tarinoissa nuoret kuudesluokkalaiset päähenkilöt hakivat tukea ja vahvistusta muilta, erityisesti läheisiltä aikuisilta ja kavereilta. Nämä uskoivat nuorelle tärkeään asiaan ja tarjosivat tukeaan. Erityisesti tarinoissa, joissa nuori alkuun koki, ettei hän voi vaikuttaa ympäristöongelmiin, oli vanhempien ja muiden läheisten aikuisten sekä kaverien hyväksyntä ja tuki keskeistä toiminnassa ympäristön hyväksi. Erityisesti vertaisten tuen ja yhdessä tekemisen on havaittu vähentävän voimattomuutta ja edistävän nuorten ympäristömyötäisen käyttäytymisen kehittymistä (Chawla & Flanders Cushing 2007). Muiden mielipiteillä voi olla vahva rooli motivaation säilymisen kannalta (Kollmuss & Agyeman 2002; Tolppanen ym. 2017). Nuorten tarinoissa vanhemmat, muut perheenjäsenet, opettajat ja ystävät eivät kuitenkaan toimineet roolimalleina ja mentoreina, vaan nuori oli pikemminkin roolimalli muille (vrt. Chawla & Flanders Cushing 2007; Grønhøj & Thøgersen 2012). Kuten aiemmin todettiin, eläytymismenetelmän

luonteen vuoksi nuorten päähenkilöiden toimiminen tarinoissa roolimalleina saattaa johtua siitä, että tyypillisesti tarinoissa päähenkilö esiintyy sankarina ja esimerkkinä muille.

Oman toimintansa ohella nuoret pyrkivät tarinoissa vaikuttamaan lähipiiriinsä, kuten vanhempiinsa ja kavereihinsa, sekä muihin ihmisiin. Aarnio-Linnanvuoren (2019) haastattelemat opettajat nostivat esiin, että alaikäiset oppilaat voivat vaikuttaa vanhempiinsa ja muuttaa heidän ostokäyttäytymistään ja kuluttamistaan vastuullisempaan suuntaan. Tässä tutkimuksessa nuoret pyrkivät helppojen arkisten ympäristötekojen lisäksi vaikuttamaan erityisesti vanhempiinsa ja heidän kauttaan.

Tarinoiden päähenkilöt pyrkivät vaikuttamaan muihin jakamalla tietoa. Nuoret etsivät toimintaan suuntautunutta tietoa: he selvittivät, millainen ongelma on kyseessä, miten asioita muutetaan ja mihin suuntaan halutaan mennä. Sen sijaan tarinoissa ei pohdittu tai etsitty tietoa ympäristöongelmien juurisyistä eli miksi meillä on tietynlaisia ongelmia. Jensen (2002) toteaa, että ympäristökasvatus on perinteisesti keskittynyt tieteelliseen tietoon ympäristöongelmien vaikutuksista ja tiedon välittämiseen oppilaille. Jos oppilailla ei ole tietoa ongelmien juurisyistä ja ratkaisukeinoista, aiheuttaa se huolta, heikentynyttä sitoutumista ja toimintakyvyttömyyttä.

Nuoret pyrkivät tarinoissaan vaikuttamaan aikuisiin, koska aikuisilla on nuorten tarinoiden mukaan todellinen valta vaikuttaa. Myös aiemmissa tutkimuksissa on havaittu, että suuremman tason päätösten osalta nuoret kokevat vastuun olevan ensisijaisesti päättäjillä ja muilla aikuisilla (Piispa & Myllyniemi 2019). Erityisesti, kun nuoret kokivat, etteivät he voi vaikuttaa ympäristöongelmiin, nostivat he tarinoissaan esiin nuoren iän ja siihen liittyvän vaikutusvallan puutteen toiminnan esteenä. Ympäristökasvatukseen liittyvissä tutkimuksissa ja malleissa ei ole nostettu ympäristövastuulliseen toimintaan liittyvänä tekijänä esiin lasten tai nuorten ikää. Tässä tutkimuksessa ikä nousi esiin keskeisenä tekijänä ympäristöongelmiin vaikuttamisen näkökulmasta.

Uiton ym. (2015) tutkimuksessa havaittiin, että suomalaisilla yhdeksäsluokkalaisilla oli vaatimaton käsitys omista kyvyistään vaikuttaa ympäristöön myönteisesti ja innostaa muita ihmisiä osallistumaan ympäristötoimiin. He olivat epävarmoja kyvyistään toimia ympäristön hyväksi. Tämän tutkimuksen tarinoissa nuoret kuudesluokkalaiset uskoivat omiin kykyihinsä vaikuttaa, mikä saattaa johtua eläytymismenetelmän luonteesta. On ongelmallista, jos nuoret ajattelevat olevansa ympäristötoimijoina vain välikäsiä muutokseen. On tärkeää, että nuoret kokevat olevansa itse tärkeitä ja vastuullisia toimijoita ja voivansa muuttaa asioita. Kuten Karlsson (2016) toteaa, lapset ja nuoret eivät ole vain passiivisia vastaanottajia. He ovat aktiivisia toimijoita ja osallistuvia vaikuttajia omassa elämässään. Elämme niin vakavien ympäristöongelmien keskellä, että kaikki ryhmät, myös lapset ja nuoret, tarvitaan mukaan toimimaan ympäristön hyväksi. Aiempien

tutkimusten mukaan myös nuoret itse ovat sitä mieltä, että jokaisen omalla toiminnalla ja valinnoilla on merkitystä (Myllyniemi 2017).

8.2.4 Tarvetta kritiikille, kyseenalaistamiselle ja kokonaisuuden hahmottamiselle

Kuudesluokkalaisten nuorten tarinoissa vaikutettiin ympäristöongelmiin puuttumalla ihmisen toiminnan seurauksiin, kuten roskaantumiseen. Nuorten tarinoissa ei juurikaan kyseenalaistettu vallitsevaa elämäntapaamme tai esitetty kritiikkiä jatkuvan talouskasvun välttämättömyydelle. Nuoret eivät pohtineet ympäristöongelmien juurisyitä: luonnosta kerättiin roskia, mutta roskien syntyä ja määrää ei pyritty vähentämään kulutusta karsimalla. Nuorten tarinoissa päähenkilöt eivät tuoneet esiin toimintakompetenssiaan eli kykyään analysoida yhteiskuntaa ja jokapäiväistä elämää kriittisesti ympäristöongelmien alkuperän ymmärtämiseksi ja ratkaisujen löytämiseksi. Jensenin (2002) ja Jensenin ja Schnackin (1997) mukaan ympäristötoiminnan pyrkimyksenä on suunnata toiminta ongelmien juurisyihin ja ongelman ratkaisemiseen. Jotta yksilöt voivat olla osa ympäristöongelmien ratkaisua, tulee heidän kyetä tunnistamaan sekä henkilökohtaisia että rakenteellisia syitä ympäristöongelmien taustalla ja kehittää kykyään vaikuttaa vallitseviin oloihin ja muuttaa niitä. Ympäristötoiminnan tavoitteena on muutos omassa elämäntyyliässä, koulussa, paikallisessa tai maailmanlaajuisessa yhteisössä – tai näissä kaikissa samanaikaisesti.

Tämän tutkimuksen nuoret eivät pohtineet ympäristöongelmien välisiä yhteyksiä, esimerkiksi roskaantumisen yhteyttä liialliseen kulutukseen ja luonnonvarojen käyttöön. Myös Wilks ja Harris (2016) havaitsivat, että nuorilla on vaikeuksia hahmottaa ympäristöasioita kokonaisuuksina ja ympäristöasioiden välisiä yhteyksiä. Ekologisesti sivistynyt ihminen ymmärtää, että talous, luonto ja sosiokulttuuriset suhteet ovat vuorovaikutuksessa keskenään (Salonen & Bardy 2015). Jos todellisuutta tarkastellaan kokonaisvaltaisuuden sijaan kapea-alaisesti ja osavaltaisesti, ei hahmoteta eri asioiden ja ilmiöiden välisiä suhteita. Yhdessä kohdassa tehdyt valinnat kuitenkin vaikuttavat valintoihin toisissa elämänpiireissä. (Salonen & Bardy 2015; Willamo 2005.)

Kokonaisuuksien hahmottaminen on tärkeää vastuullisuuskysymysten kannalta ja toiminnan suuntaamiseksi vaikuttavuudeltaan merkittäviin tekoihin. Wilks ja Harris (2016) havaitsivat, että nuoret ovat sitä mieltä, että valtiovalta ja yritykset ovat enemmän vastuussa ympäristöstä kuin he itse yksilöinä. Silti nuoret suosivat yksityisen piirin henkilökohtaisia tekoja, eivätkä osallistu yhteiseen toimintaan ympäristön hyväksi, kuten ympäristöjärjestöjen toimintaan tai vaikuttamalla poliittisesti. Helppojen tekojen, kuten roskien keräämisen tai lajittelun, lisäksi tarvitaan

vaikuttavuudeltaan merkittävämpiä tekoja. Tällaisia tekoja nuorten kuudesluokkalaisten tarinoissa esiintyykin, kuten vaikuttamista muihin tietoa jakamalla ja toimimalla yhdessä ympäristön hyväksi.

8.2.5 Tutkimuksen tulosten huomioiminen koulussa

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, 243–244) ympäristöopin kuudennen luokan päätteeksi hyvää osaamista kuvaavien arviointikriteerien mukaan oppilas osaa muun muassa kuvata tekijöitä, jotka tukevat ja uhkaavat kestävän tulevaisuuden rakentamista. Oppilas osaa kuvata, millaisia erilaisia keinoja on lähiympäristön ja -yhteisöjen vaalimiseen, kehittämiseen ja niihin vaikuttamiseen. Hän myös harjoittelee syy-seuraussuhteiden tunnistamista ohjatusti. Oppilaille annetaan valmiuksia toimia ympäristön hyväksi ja heiltä edellytetään tietämystä ympäristöongelmien syistä ja keinoista vaikuttaa. Varsinaista toimintaa ei kuitenkaan edellytetä kuin ohjatusti yhteisessä vaikuttamisprojektissa.

Jotta Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) tavoitteet täyttyisivät, olisi koulujen ympäristökasvatuksessa tärkeää ottaa oppilaat aktiivisesti mukaan hankkimaan, soveltamaan ja sisäistämään toimintasuuntautunutta tietoa eli edistää oppilaiden osallisuutta (Jensen 2002). Oppilaille tulee tarjota osallistumisen ja vaikuttamisen kokemuksia koulussa. Yhdessä pohtien ja tehden saadaan muilta tärkeää tukea jatkaa toimintaa ympäristön hyväksi. Koulussa kaikenlainen toimijuus ja prososiaalinen käyttäytyminen eli käyttäytyminen, jolla on myönteisiä seurauksia, lisää nuorten ympäristömyönteisiä arvoja ja minäpystyvyyttä suhteessa ympäristömyönteiseen käyttäytymiseen. Ympäristövaikuttamiseen liittyvistä koulukokemuksista tulisi tehdä enemmän tunteisiin liittyviä ja osallistavia. (Uitto ym. 2015.)

Ympäristöongelmien juurisyihin pureutuminen, kokonaisuuksien hahmottaminen ja nykytilanteen kriittinen tarkastelu lisäävät oppilaiden toimintakompetenssia (Jensen 2002; Jensen & Schnack 1997). Ikätason mukaisesti tulee koulussa tarkastella ympäristöongelmien historiaa eli miten nykytilanteeseen on päädytty. Yhteiskuntaa ja tulevaisuutta on pohdittava kriittisesti: millaisen tulevaisuuden haluamme ja millainen on nuoren osa sen rakentamisessa. Keskeistä on kohtuullisuuden korostaminen ja kulutuksen vähentäminen – mistä minä olen valmis luopumaan? (Tolppanen ym. 2017.) Asiat ovat harvoin, jos koskaan, mustavalkoisia: On tapana tarkastella ja hahmottaa asioita esimerkiksi joko luontoon tai yhteiskuntaan ja kulttuuriin, paikalliseen tai globaaliin, yksilölliseen tai sosiaaliseen liittyväksi. Jotta voisimme taistella kestävyysongelmia vastaan, tulisi holistisen eli kokonaisvaltaisen opettamisen ja oppimisen avulla lisätä tietoisuutta asioiden välisistä yhteyksistä. (Lehtonen, Salonen & Cantell 2019; Lehtonen ym. 2018.)

Kaikkialla yhteiskunnassa on tärkeää nostaa esiin onnistumisia ympäristöasioissa. Onnistumisen kokemukset lisäävät positiivisia tunteita, kuten toivoa, ja motivaatiota toimia. Pelkkä toiveikkuus ei ole osoittautunut hyödylliseksi, vaan tarvitaan realistisempaa näkemystä, jossa oma vastuu tunnustetaan riittävällä tavalla. Tarvitaan rakentavaa toivoa: keskitytään hyviin uutisiin ja siihen, että ihmisten tietoisuus ympäristöongelmista on lisääntynyt. Tilanteessa nähdään myös positiiviset piirteet. (Ojala 2012a.) Toivoa ei tule kuitenkaan korostaa realismin kustannuksella: ympäristöongelmat ovat vakavia ja toimia täytyy heti. Silti liian synkät uhkakuvat tulevaisuudesta lamaannuttavat ja nujertavat toivon ja toiminnan. (Pihkala 2017a.)

On tärkeää korostaa, että nuori voi vaikuttaa ympäristöongelmiin. Ikä ei saa olla este vaikuttaa ja toimia. Kaikenikäisille löytyy sopivia tapoja. Keinojen valinnassa ei tule myöskään tyytyä pelkkiin helppoihin ympäristötekoihin, kuten jätteiden lajitteluun, vaan toimia myös vaikuttavammilla ja merkittävämmillä tavoilla. Opettajien tulee tiedostaa nuorten moninaiset vaikuttamismahdollisuudet ja -tavat ja korostaa niitä.

Ruotsalainen ilmastoaktivisti Greta Thunberg on erinomainen ja motivoiva esimerkki siitä, miten yksi nuori voi saada maailmanlaajuisia liikehdintää aikaiseksi ja vaikuttaa ilmastonmuutoksen hillitsemiseksi. Vaikka yksinkin voi lähteä liikkeelle, on silti tärkeää korostaa yhdessä tekemisen tärkeyttä. Kenenkään ei tarvitse muuttaa maailmaa yksin. On olemassa yksilön ja yhteiskunnan tehtäviä (Heiskanen 2012). Jos luottaa yhteiskunnan eri toimijoihin ja yksilön oman toiminnan vaikuttavuuteen, on sillä positiivinen vaikutus ympäristömyötäiseen käyttäytymiseen (Ojala 2012a).

Nuorten vaikuttamista ympäristöongelmiin ei ole aiemmin tutkittu eläytymismenetelmällä.

Tutkimusmenetelmä tuotti uutta tietoa liittyen nuorten käsityksiin omista vaikuttamismahdollisuuksistaan eli miksi ja miten nuoret kokevat, että he voivat tai eivät voi vaikuttaa ympäristöongelmiin. Jatkotutkimushaasteena on selvittää, miksi nuoret kokevat ikänsä estävän ympäristöongelmiin vaikuttamista. Mitkä tekijät yhteiskunnassamme saavat nuoret väheksymään omia vaikutusmahdollisuuksiaan: onko syy kotona vai käännetäänkö katse jälleen kerran kouluun? Erilaiset poikkeustilanteet, kuten uuden koronaviruksen leviäminen maailmalla, eivät saa sysätä ympäristökasvatusta taka-alalle koulussa. Uuden koronaviruksen aiheuttama poikkeustilanne ei heijastunut nuorten eläytymismenetelmällä kirjoitetuissa tarinoissa. Tutkimuksen toteutuksen aikaan syksyllä 2020 kuudesluokkalaiset olivat lähiopetuksessa koulussa, joten arki oli siinä suhteessa palannut normaaleille raiteilleen. Vaikka koulu olisi etä- tai lähiopetuksena ja sulkeutuisipa yhteiskunta missä määrin tahansa, eivät ympäristöongelmat lakkaa olemasta poikkeustilanteissakaan – kenties päinvastoin. Ja poikkeustilanteita tulemme luultavasti näkemään tulevaisuudessa yhä enemmän, kun ihmisen laaja-alainen ja haitallinen vaikutus luontoon ja

ympäristöön alkaa konkretisoitua. Ympäristökasvatuksella on tärkeä tehtävä osoittaa myös nuorille, että yhdessä ympäristövastuullisesti toimien, vallitsevan huolestuttavan tilanteen todeten, mutta tulevaisuuteen uskoen ja toivon säilyttäen on ihmiskunnalla vielä mahdollisuus. Mutta ihan jokaisen panosta tarvitaan nyt.

Mikä on nuorelle mahdollista? Kaikki! Vaikka nuori ei voikaan äänestää, löytyy nuorille merkittäviä tapoja vaikuttaa ympäristöongelmiin. Ympäristövastuullinen toiminta ei katso ikää. Omalla toiminnalla ja yhdessä tekemällä saadaan aikaan onnistumisia. Kun onnistumiskokemukset, kuinka pienet tahansa, tehdään näkyväksi, lisää se motivaatiota toimia ympäristön hyväksi.

Lähteet

- Aarnio-Linnanvuori, E. 2019. How do teachers perceive environmental responsibility? *Environmental Education Research*, 25 (1), 46–61.
<https://doi.org/10.1080/13504622.2018.1506910>. (Luettu 6.5.2020.)
- Almond, R.E.A., Grooten, M. & Petersen, T. (toim.) 2020. Living Planet Report 2020 – Bending the curve of biodiversity loss. Gland: WWF.
<https://f.hubspotusercontent20.net/hubfs/4783129/LPR/PDFs/ENGLISH-FULL.pdf>. (Luettu 1.10.2020.)
- Ari, E. & Yilmaz, V. 2017. Effects of environmental illiteracy and environmental awareness among middle school students on environmental behavior. *Environment, Development and Sustainability* 19, 1779–1793. DOI: 10.1007/s10668-016-9826-3. (Luettu 15.5.2020.)
- Autio, M., Heiskanen, E. & Heinonen, V. 2009. Narratives of 'green' consumers — the antihero, the environmental hero and the anarchist. *Journal of Consumer Behaviour* 8, 40–53. DOI: 10.1002/cb.272. (Luettu 5.5.2020.)
- Busch, K. C., Ardoin, N., Gruehn, D. & Stevenson, K. 2019. Exploring a theoretical model of climate change action for youth. *International Journal of Science Education* 41 (17), 2389–2409.
<https://doi.org/10.1080/09500693.2019.1680903>. (Luettu 12.5.2020.)
- Cantell, H. & Koskinen, S. 2004. Ympäristökasvatuksen tavoitteita ja sisältöjä. Teoksessa H. Cantell (toim.) *Ympäristökasvatuksen käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus, 60–79.
- Cantell, H., Tolppanen, S., Aarnio-Linnanvuori, E. & Lehtonen, A. 2019. Bicycle model on climate change education: presenting and evaluating a model. *Environmental Education Research* 25 (5), 717–731. <https://doi.org/10.1080/13504622.2019.1570487>. (Luettu 25.5.2020.)
- Ceballos, G., Ehrlich, P. R. & Dirzo, R. 2017. Biological annihilation via the ongoing sixth mass extinction signaled by vertebrate population losses and declines. *PNAS* 114 (30), E6089–E6096.
<https://doi.org/10.1073/pnas.1704949114>. (Luettu 19.5.2020.)
- Chawla, L. & Flanders Cushing, D. 2007. Education for strategic environmental behavior. *Environmental Education Research* 13 (4), 437–452. DOI: 10.1080/13504620701581539. (Luettu 7.5.2020.)

Cincera, J. & Krajhanzl, J. 2013. Eco-Schools: what factors influence pupils' action competence for pro-environmental behaviour? *Journal of Cleaner Production* 61, 117–121.

<http://dx.doi.org/10.1016/j.jclepro.2013.06.030>. (Luettu 12.5.2020.)

Clayton, S., Devine-Wright, P., Stern, P. C., Whitmarsh, L., Carrico, A., Steg, L., Swim, J. & Bonnes, M. 2015. Psychological research and global climate change. *Nature Climate Change* 5, 640–646. DOI: 10.1038/NCLIMATE2622. (Luettu 30.4.2020.)

Eriksen, M., Lebreton, L. C. M., Carson, H. S., Thiel, M., Moore, C. J., Borrero, J. C., Galgani, F., Ryan, P. G. & Reisser, J. 2014. Plastic pollution in the world's oceans: More than 5 trillion plastic – pieces weighing over 250,000 tons afloat at sea. *PLoS ONE* 9 (12), 1–15. DOI: 10.1371/journal.pone.0111913. (Luettu 19.5.2020.)

Eskola, J. 1997. *Eläytymismenetelmäopas*. Tampere: Tampereen yliopisto.

Eskola, J. 2010. *Eläytymismenetelmän autuus ja kurjuus*. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalla tutkijalle*. 3. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 72–87.

Eskola, J., Karayilan, S., Kaski, T., Lehtola, T., Mäenpää, T., Nishimura-Sahi, O., Oede, A.-M., Rantanen, M., Saarinen, S., Toivikko, P., Valtonen, M. & Wallin, A. 2017. *Eläytymismenetelmä 2017. Ohjeita ja kokemuksia menetelmästä kiinnostuneille*. Teoksessa J. Eskola, T. Mäenpää & A. Wallin (toim.) *Eläytymismenetelmä 2017: Perusteema ja 11 muunnelmää*. Tampere: Tampere University Press, 266–293. <https://trepo.tuni.fi/handle/10024/102485>. (Luettu 14.9.2020.)

Eskola, J., Nikanto, I. & Virtanen, S. 2018a. *Eläytymismenetelmäaineistojen muuttuva luonne?* Teoksessa J. Eskola, I. Nikanto & S. Virtanen (toim.) *Aikamme kasvatus: vain muutos on pysyvää? – 14 eläytymismenetelmä tutkimusta*. Tampere: Tampere University Press, 9–20. <https://trepo.tuni.fi/handle/10024/104549>. (Luettu 14.9.2020.)

Eskola, J., Nikanto, I. & Virtanen, S. 2018b. *Aikamme kasvatusilmiöitä jäljittämässä*. Teoksessa J. Eskola, I. Nikanto & S. Virtanen (toim.) *Aikamme kasvatus: vain muutos on pysyvää? – 14 eläytymismenetelmä tutkimusta*. Tampere: Tampere University Press, 377–384. <https://trepo.tuni.fi/handle/10024/104549>. (Luettu 14.9.2020.)

Eskola, J., Nikanto, I. & Wallin, A. 2018. *Eläytymismenetelmä 2000–2017 – Systemaattinen kirjallisuushaku*. Teoksessa J. Eskola, I. Nikanto & S. Virtanen (toim.) *Aikamme kasvatus: vain muutos on pysyvää? – 14 eläytymismenetelmä tutkimusta*. Tampere: Tampere University Press, 398–404. <https://trepo.tuni.fi/handle/10024/104549>. (Luettu 14.9.2020.)

Eskola, J., Virtanen, S. & Wallin, A. 2018. Tiedettä tarinoista: eläytymismenetelmän käyttö ja soveltaminen. Teoksessa R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. 5. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 63–77.

Flash eurobarometer 455 – September 2017 “European youth” report. 2018. European Commission. <https://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/index.cfm/ResultDoc/download/DocumentKy/82294>. (Luettu 19.5.2020.)

Gallagher, M. 2012 [2009]. Ethics. Teoksessa E. K. Tisdall, J. M. Davis & M. Gallagher (toim.) Researching with children and young people: Research design, methods and analysis. E-kirja. London: Sage, 1–58. <https://dx.doi.org/10.4135/9781446268315>. (Luettu 23.12.2020.)

Gifford, R. & Nilsson, A. 2014. Personal and social factors that influence pro-environmental concern and behaviour: A review. *International Journal of Psychology* 49 (3), 141–157. DOI: 10.1002/ijop.12034. (Luettu 15.5.2020.)

Global shapers survey. 2017. World Economic Forum. www.shaperssurvey2017.org. (Luettu 19.5.2020.)

Gough, A. 2013. The emergence of the environmental education research: A “history” of the field. Teoksessa R. B. Stevesson, M. Brody, J. Dillon & A. E. Wals (toim.) *International Handbook of Research on Environmental Education*. E-kirja. New York: Routledge, 13–22. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/kutu/detail.action?docID=1105876>. (Luettu 20.1.2021.)

Grooten, M. & Almond, R.E.A. (toim.) 2018. *Living Planet Report 2018: Aiming Higher*. Gland: WWF. https://c402277.ssl.cf1.rackcdn.com/publications/1187/files/original/LPR2018_Full_Report_Spreads.pdf. (Luettu 19.5.2020.)

Grønhøj, A. & Thøgersen, J. 2012. Action speaks louder than words: The effect of personal attitudes and family norms on adolescents’ pro-environmental behaviour. *Journal of Economic Psychology* 33, 292–302. DOI: 10.1016/j.joep.2011.10.001. (Luettu 12.5.2020.)

Harju-Autti, P. 2011. Ympäristötietoisuuden ytimessä on hyvä elämä. Teoksessa P. Harju-Autti, A. Neuvonen & L. Hakkarainen (toim.) *Ympäristötietoisuus*. Helsinki: Ympäristöministeriö, 8–20.

Heiskanen, E. 2011. Kohti yhteisöllistä ympäristötietoisuutta. Teoksessa P. Harju-Autti, A. Neuvonen & L. Hakkarainen (toim.) *Ympäristötietoisuus*. Helsinki: Ympäristöministeriö, 49–61.

- Heiskanen, E. 2012. Ympäristömyönteiseen elämäntapaan: yksin vai yhdessä? *Tieteessä tapahtuu* 30 (2), 9–14. <https://journal.fi/tt/article/view/5023/4545?acceptCookies=1>. (Luettu 5.5.2020.)
- Helve, H. 2015. Re-thinking youth and citizenship. Value groups and citizenship types of young Finns. *Italian Journal of Sociology of Education* 7 (1), 32–66. <http://journals.padovauniversitypress.it/ijse/content/re-thinking-youth-andcitizenship-value-groups-and-citizenship-types-young-finns>. (Luettu 19.5.2020.)
- Hesselink, F., van Kempen, P. P. & Wals, A. (toim.) 2000. *ESDebate: international debate on education for sustainable development*. Gland: IUCN. <https://portals.iucn.org/library/sites/library/files/documents/2000-034.pdf>. (Luettu 20.5.2020.)
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2015. *Tutki ja kirjoita*. 20. painos. Helsinki: Tammi.
- Hollweg, K.S., Taylor, J.R., Bybee, R.W., Marcinkowski, T.J., McBeth, W.C. & Zoido, P. 2011. *Developing a framework for assessing environmental literacy*. Washington, DC: North American Association for Environmental Education. <https://cdn.naaee.org/sites/default/files/devframewkassessenvliltonlineed.pdf>. (Luettu 11.5.2020.)
- Jensen, B. B. 2002. Knowledge, action and pro-environmental behavior. *Environmental Education Research* 8 (3), 325–334. DOI: 10.1080/1350462022014547 4. (Luettu 6.5.2020.)
- Jensen, B. B. & Schnack, K. 1997. The action competence approach in environmental education. Reprinted from *Environmental Education Research* (1997) 3 (2), 163–178. *Environmental Education Research* 12 (3–4), July–September 2006, 471–486. DOI: 10.1080/13504620600943053. (Luettu 6.5.2020.)
- Karlsson, L. 2016. Lapsinäkökulmainen tutkimus ja aineiston tuottaminen. Teoksessa K. P., Kallio, A. Ritala-Koskinen & N. Rutanen (toim.) *Missä lapsuutta tehdään?* Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, verkkojulkaisuja 106, 121–142. https://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/missa_lapsuutta_tehdaan.pdf. (Luettu 7.9.2020.)
- Kerret, D., Orkibi, H. & Ronen, T. 2014. Green perspective for a hopeful future: explaining green schools' contribution to environmental subjective well-being. *Review of General Psychology* 18 (2), 82–88. <http://dx.doi.org/10.1037/gpr0000006>. (Luettu 12.5.2020.)
- Kiljunen, P. 2019. *Tiedebarometri 2019*. Tutkimus suomalaisten suhtautumisesta tieteeseen ja tieteellis-tekniseen kehitykseen. Tieteen tiedotus ry. http://www.tieteentiedotus.fi/files/Tiedebarometri_2019.pdf. (Luettu 26.5.2020.)

Kohonen, I., Kuula-Luumi, A. & Spoof, S.-K. (toim.) 2019. Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2019. https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2020.pdf. (Luettu 20.1.2021.)

Kollmuss, A. & Agyeman, J. 2002. Mind the gap: Why do people act environmentally and what are the barriers to pro-environmental behavior?" *Environmental Education Research* 8 (3), 239–260. DOI: 10.1080/1350462022014540 1. (Luettu 30.4.2020.)

Koskinen, S. 2010. Lapset ja nuoret ympäristökansalaisina – Ympäristökasvatuksen näkökulmia osallistumiseen. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 98.

Kukkoaho, S. 2017. Näkymätöntä näkyväksi – Ujon oppilaan kohtaaminen yläkoulussa. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia, numero 8. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-3220-8>. (Luettu 15.5.2020.)

Lehtonen, A. & Cantell, H. 2015. Ilmastokasvatus osaamisen ja vastuullisen kansalaisuuden perustana. Suomen ilmastopaneelin raportti 1/2015. Helsinki: Suomen ilmastopaneeli. <https://www.ilmastopaneeli.fi/wp-content/uploads/2018/10/Ilmastokasvatuksen-raportti-9.6.2015.pdf>. (Luettu 3.3.2020.)

Lehtonen, A., Salonen, A. O. & Cantell, H. 2019. Climate change education: A new approach for a world of wicked problems. Teoksessa J. W. Cook (toim.) *Sustainability, human well-being, and the future of education*. Cham: Palgrave Macmillan, 339–374.

Lehtonen, A., Salonen, A., Cantell, H. & Riuttanen, L. 2018. A pedagogy of interconnectedness for encountering climate change as a wicked sustainability problem. *Journal of Cleaner Production* 199, 860–867. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2018.07.186>. (Luettu 31.8.2020.)

Masson-Delmotte, V., Zhai, P., Pörtner, H.-O., Roberts, D., Skea, J., Shukla, P.R., Pirani, A., Moufouma-Okia, W. Péan, C., Pidcock, R., Connors, S., Matthews, J.B.R., Chen, Y., Zhou, X., Gomis, M.I., Lonnoy, E., Maycock, T., Tignor, M. & Waterfield, T. (toim.) 2018. Global warming of 1.5°C. An IPCC special report on the impacts of global warming of 1.5°C above pre-industrial levels and related global greenhouse gas emission pathways, in the context of strengthening the global response to the threat of climate change, sustainable development, and efforts to eradicate poverty. Intergovernmental Panel on Climate Change. https://www.ipcc.ch/site/assets/uploads/sites/2/2019/06/SR15_Full_Report_High_Res.pdf. (Luettu 19.5.2020.)

- Millar, R. J., Fuglestad, J. S., Friedlingstein, P., Rogelj, J., Grubb, M. J., Matthews, H. D., Skeie, R. B., Forster, P. M., Frame, D. J. & Allen, M. R. 2017. Emission budgets and pathways consistent with limiting warming to 1.5 °C. *Nature Geoscience* 10, 741–747. DOI: 10.1038/NGEO3031. (Luettu 19.5.2020.)
- Mykrä, N. 2016. Opetussuunnitelma ja ympäristökasvatus. Verkkosivu sivustolla LYKE-verkosto. Suomen luonto- ja ympäristökoulujen liitto. <https://www.luontokoulut.fi/ops2016/>. (Luettu 21.5.2020.)
- Mykrä, N. 2017. Koulun mahdollisuuksista kasvattaa kestävään tulevaisuuteen. *Kasvatus* 48 (5), 469–474.
- Myllyniemi, S. 2014. Vaikuttava osa. Nuorisobarometri 2013. Opetus- ja kulttuuriministeriö, Nuorisosiain neuvottelukunta ja Nuorisotutkimusverkosto. https://tietoanuorista.fi/wp-content/uploads/2014/02/Nuorisobarometri_2013_lowres1.pdf. (Luettu 15.5.2020.)
- Myllyniemi, S. (toim.). 2017. Katse tulevaisuudessa. Nuorisobarometri 2016. Valtion nuorisoneuvosto, Nuorisotutkimusseura, Nuorisotutkimusverkosto ja Opetus- ja kulttuuriministeriö. http://tietoanuorista.fi/wp-content/uploads/2017/03/Nuorisobarometri_2016_WEB.pdf. (Luettu 15.5.2020.)
- Myllyniemi, S. & Berg, P. 2013. Nuoria liikkeellä! Nuorten vapaa-aikatutkimus 2013. Opetus- ja kulttuuriministeriö, Valtion liikuntaneuvosto, Nuorisosiain neuvottelukunta ja Nuorisotutkimusverkosto. https://tietoanuorista.fi/wp-content/uploads/2013/08/Nuoria_liikkeell%C3%A4_Julkaisu_Nettiversio_korjattu.pdf. (Luettu 23.12.2020.)
- Nikanto, I. & Eskola, J. 2018. Näin käytät eläytymismenetelmää: hyvät käytännöt ja kiperät kysymykset. Teoksessa J. Eskola, I. Nikanto & S. Virtanen (toim.) *Aikamme kasvatus: vain muutos on pysyvää? – 14 eläytymismenetelmä tutkimusta*. Tampere: Tampere University Press, 385–397. <https://trepo.tuni.fi/handle/10024/104549>. (Luettu 14.9.2020.)
- Nikanto, I., Rissanen, I., Eerola, P. & Eskola, J. 2018. Tyttö tuollainen – Kertomuksia tyttöydestä. Teoksessa J. Eskola, I. Nikanto & S. Virtanen (toim.) *Aikamme kasvatus: vain muutos on pysyvää? – 14 eläytymismenetelmä tutkimusta*. Tampere: Tampere University Press, 21–46. <https://trepo.tuni.fi/handle/10024/104549>. (Luettu 14.9.2020.)
- Ojala, M. 2007. Hope and worry: Exploring young people's values, emotions, and behavior regarding global environmental problems. Örebro University. *Örebro Studies in Psychology* 11.

https://www.researchgate.net/publication/312147065_Hope_and_worry_exploring_young_people's_values_emotions_and_behavior_regarding_global_environmental_problems. (Luettu 4.5.2020.)

Ojala, M. 2012a. Hope and climate change: the importance of hope for environmental engagement among young people. *Environmental Education Research* 18 (5), 625–642.

<http://dx.doi.org/10.1080/13504622.2011.637157>. (Luettu 15.5.2020.)

Ojala, M. 2012b. How do children cope with global climate change? Coping strategies, engagement and well-being. *Journal of Environmental Psychology* 32, 225–233. DOI:

10.1016/j.jenvp.2012.02.004. (Luettu 30.4.2020.)

Partanen-Hertell, M., Harju-Autti, P., Kreft-Burman, K. & Pemberton, D. 1999. Raising environmental awareness in the Baltic Sea area. *The Finnish Environment* 327. Helsinki.

Pekkarinen, E. & Myllyniemi, S. (toim.) 2018. Opin polut ja pientareet. Nuorisobarometri 2017.

Valtion nuorisoneuvosto, Nuorisotutkimusseura, Nuorisotutkimusverkosto ja Opetus- ja kulttuuriministeriö. https://tietoanuorista.fi/wp-content/uploads/2018/03/Nuorisobarometri_2017_WEB.pdf. (Luettu 15.5.2020.)

Pekkarinen, E. & Myllyniemi, S. (toim.). 2019. Vaikutusvaltaa Euroopan laidalla. Nuorisobarometri 2018. Valtion nuorisoneuvosto, Nuorisotutkimusseura, Nuorisotutkimusverkosto ja Opetus- ja kulttuuriministeriö. https://tietoanuorista.fi/wp-content/uploads/2019/03/NB_2018_web.pdf. (Luettu 15.5.2020.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2014:96. 5. painos. Helsinki: Opetushallitus.

Pihkala, P. 2017a. Kuinka käsitellä maailman ongelmia? Traagisuus ja toivo ympäristökasvatuksessa. *Ainedidaktiikka* 1 (1), 2–15.

<https://journal.fi/ainedidaktiikka/article/view/65801/26624>. (Luettu 15.5.2020.)

Pihkala, P. 2017b. Environmental education after sustainability: Hope in the midst of tragedy.

Revised version 30.11.2016. Final version published in *Global Discourse* 7 (1), 109–127.

https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/304383/Pihkala_Environmental_Education_After_Sustainability_Final_Draft.pdf?sequence=1. (Luettu 28.5.2020.)

Piispa, M. & Myllyniemi, S. 2019. Nuoret ja ilmastonmuutos: Tiedot, huoli ja toiminta

Nuorisobarometrien valossa. *Yhteiskuntapolitiikka* 84 (1), 61–69. <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe201902144980>. (Luettu 15.5.2020.)

- Puikkonen, P., Kupiainen, R. & Eskola, J. 2018. ”Keitä ne on ne sankarit?” – Uutisten väkivaltakertomusten sankarit ja konnat lasten silmin. Teoksessa J. Eskola, I. Nikanto & S. Virtanen (toim.) *Aikamme kasvatus: vain muutos on pysyvää? – 14 eläytymismenetelmä tutkimusta*. Tampere: Tampere University Press, 47–72. <https://trepo.tuni.fi/handle/10024/104549>. (Luettu 14.9.2020.)
- Redondo, I. & Puelles, M. 2017. The connection between environmental attitude–behavior gap and other individual inconsistencies: a call for strengthening self-control. *International Research in Geographical and Environmental Education* 26 (2), 107–120. <http://dx.doi.org/10.1080/10382046.2016.1235361>. (Luettu 5.5.2020.)
- Roczen, N. 2011. Environmental competence: the interplay between connection with nature and environmental knowledge in promoting ecological behavior. Eindhoven: Technische Universiteit Eindhoven. <https://doi.org/10.6100/IR719557>. (Luettu 3.3.2020.)
- Saaranen-Kauppinen, A. & Anna Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV – Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. <https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/>. (Luettu 4.1.2021.)
- Salonen, A. O. & Bardy, M. 2015. Ekososiaalinen sivistys herättää luottamusta tulevaisuuteen. *Aikuiskasvatus* 35 (1), 4–15. <https://doi.org/10.33336/aik.94118>. (Luettu 15.5.2020.)
- Salonen, A. O., Siirilä, J. & Valtonen, M. 2018. Sustainable living in Finland: Combating climate change in everyday life. *Sustainability* 10 (1), 1–16. DOI: 10.3390/su10010104. (Luettu 15.5.2020.)
- Schusler, T. M., Krasny, M. E., Peters, S. J. & Decker, D. J. 2009. Developing citizens and communities through youth environmental action. *Environmental Education Research* 15 (1), 111–127. DOI: 10.1080/13504620802710581. (Luettu 12.5.2020.)
- Short, P. C. 2010. Responsible environmental action: Its role and status in environmental education and environmental quality. *The Journal of Environmental Education* 41 (1), 7–21. DOI: 10.1080/00958960903206781. (Luettu 12.5.2020.)
- Siegel, L., Cutter-Mackenzie-Knowles, A. & Bellert, A. 2018. Still ‘minding the gap’ sixteen years later: (Re)storying pro-environmental behaviour. *Australian Journal of Environmental Education* 34 (2), 189–203. DOI: 10.1017/ae.2018.32. (Luettu 5.5.2020.)
- Spínola, H. 2015. Environmental literacy comparison between students taught in Eco-schools and ordinary schools in the Madeira Island region of Portugal. *Science Education International* 26 (3), 392–413.

<http://search.ebscohost.com.ezproxy.utu.fi/login.aspx?direct=true&db=ehh&AN=110270114&site=ehost-live>. (Luettu 5.5.2020.)

Steffen, W., Richardson, K., Rockström, J., Cornell, S. E., Fetzer, I., Bennett, E. M., Biggs, R., Carpenter, S. R., de Vries, W., de Wit, C. A., Folke, C., Gerten, D., Heinke, J., Mace, G. M., Persson, L. M., Ramanathan, V., Reyers, B. & Sörlin, S. 2015. Planetary boundaries: Guiding human development on a changing planet. *Science* 347 (6223), 1259855. DOI: 10.1126/science.1259855. (Luettu 30.4.2020.)

Stern, P. C. 2000. Toward a coherent theory of environmentally significant behavior. *Journal of Social Issues* 56 (3): 407–424. DOI: 10.1111/0022-4537.00175. (Luettu 6.5.2020.)

Stevenson, K. & Peterson, N. 2016. Motivating action through fostering climate change hope and concern and avoiding despair among adolescents. *Sustainability* 8 (1), 1–10. DOI: 10.3390/su8010006. (Luettu 15.5.2020.)

Särkelä, E. & Suoranta, J. 2020. The method of empathy-based stories as a tool for research and teaching. *The Qualitative Report* 25 (2), 399–415. <https://nsuworks.nova.edu/tqr/vol25/iss2/8/>. (Luettu 12.5.2020.)

Tolppanen, S., Aarnio-Linnanvuori, E., Cantell, H. & Lehtonen, A. 2017. Pirullisen ongelman äärellä – Kokonaisvaltaisen ilmastokasvatuksen polkupyörämalli. *Kasvatus* 48 (5), 456–468.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Uudistettu laitos. E-kirja. Helsinki: Tammi.

Uitto, A., Boeve-de Pauw, J. & Saloranta, S. 2015. Participatory school experiences as facilitators for adolescents' ecological behavior. *Journal of Environmental Psychology* 43, 55–65. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jenvp.2015.05.007>. (Luettu 12.5.2020.)

Af Ursin, P. & Haanpää, L. 2012. Nuorten osallistuminen luupin alla: Kyselytutkimus lounaissuomalaisten nuorten yhteiskunnallisesta vaikuttamisesta. *Nuorisotutkimus* 1/2012, 54–69. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ELE-1755276>. (Luettu 15.5.2020.)

Varantola, K., Launis, V., Helin, M., Spoof, S. K. & Jäppinen, S. (toim.) 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012. https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf. (Luettu 28.9.2020.)

Vihersalo, M. 2017. Climate citizenship in the European union: environmental citizenship as an analytical concept. *Environmental Politics* 26 (2), 343–360. <http://dx.doi.org/10.1080/09644016.2014.1000640>. (Luettu 18.1.2021.)

Wallin, A., Helenius, J., Saaranen-Kauppinen, A. & Eskola, J. 2015. Eläytymismenetelmän ensimmäiset kolme vuosikymmentä: menetelmällisestä erikoisuudesta vakiintuneeksi tutkimusmetodiksi. *Kasvatus* 46 (3), 247–259.

Wallin, A., Koro-Ljungberg, M. & Eskola, J. 2019. The method of empathy-based stories. *International Journal of Research & Method in Education* 42 (5), 525–535.
<https://doi.org/10.1080/1743727X.2018.1533937>. (Luettu 17.9.2020.)

Wilks, L. & Harris, N. 2016. Examining the conflict and interconnectedness of young people's ideas about environmental issues, responsibility and action. *Environmental Education Research* 22 (5), 683–696. <http://dx.doi.org/10.1080/13504622.2015.1054261>. (Luettu 12.5.2020.)

Willamo, R. 2005. Kokonaisvaltainen lähestymistapa ympäristönsuojelutieteessä. Sisällön moniulotteisuus ympäristönsuojelijan haasteena. Helsingin yliopisto. *Environmentalica Fennica* 23. <http://urn.fi/URN:ISBN:952-10-2527-1>. (Luettu 29.4.2020.)

Wolff, L.-A. 2004. Ympäristökasvatus ja kestävä kehitys: 1960-luvulta nykypäivään. Teoksessa H. Cantell (toim.) *Ympäristökasvatuksen käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus, 18–29.

Åhlberg, M., Aineslahti, M., Alppi, A., Houtsonen, L. Nuutinen, A. M. & Salonen, A. 2014. Education for sustainable development in Finland. Teoksessa R. Jucker & Mathar, R. (toim.) *Schooling for sustainable development in Europe: Concepts, policies and educational experiences at the end of the UN decade of education for sustainable development*. Zürich: Springer International, 221–239.

Liitteet

Liite 1: Eläytymismenetelmätarinan myönteisen kehyskertomusversion vastauspaperi

Kirjoitustani voi käyttää tutkimuksessa (rastita haluamasi vaihtoehto):

Kyllä	
-------	--

Ei ☐

Uutisissa kerrottiin ympäristöongelmista. Kuudesluokkalainen (voit keksiä itse nimen, esimerkiksi Ella tai Elias) tunsu huolestuvansa ympäristön tilasta ja alkoi pohtia omia mahdollisuuksiaan vaikuttaa ympäristöongelmiin. Hän koki, että hän voi vaikuttaa ympäristöongelmiin. Miksi kuudesluokkalainen (keksimäsi nimi) koki, että hänen on mahdollista vaikuttaa ympäristöongelmiin? Millaisilla tavoilla hän voi mielestään vaikuttaa?

Kuvittele tilanne ja kirjoita siitä pieni tarina. (Älä pane nimeäsi paperiin. Yritä kirjoittaa luettavaa käsialaa ja jatka tarvittaessa paperin kääntöpuolelle.)

This image shows a single sheet of white paper with horizontal blue or grey ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are approximately 20 lines visible. The paper has a slight shadow on the right side, suggesting it's resting on a surface.

Liite 2: Johdanto aineistonkeruuseen, aineistonkeruun käsikirjoitus ja käytännön toteutuksesta

Opinnäytetyöntekijän luokassa pitämä johdanto aiheeseen ennen aineistonkeruuta

1. Esittäytyminen

Minä olen Anu Pujola. Opiskelen luokanopettajaksi Rauman opettajankoulutuslaitoksella. Teen opiskeluun liittyvää pro gradu -työtäni eli lopputyötäni. Kerään tutkimusaineistoa, johon tarvitsen teidän apuanne lyhyiden kirjoitelmien muodossa. Kirjoittamiseen on aikaa 30 minuuttia. Tutkimukseni aiheena ovat nuorten, eli teidän, käsitykset omista vaikuttamismahdollisuuksista ympäristöongelmiin. Te olette tulevia aikuisia, joten on tärkeää tietää teidän ajatuksianne aiheesta.

2. Ohjeistus kehyskertomuksen jatkamiseen ja mahdollisten taustatietojen täyttämiseen

Vastauspaperiin on kirjoitettu muutaman virkkeen pituinen tarinan alku. Hyödynnä mielikuvitustasi, eläydy tilanteeseen ja jatka paperilla annettua tarinaa. Kirjoittamasi tarina voi olla kuviteltu eli sinun ei tarvitse kirjoittaa omana itsenäsi. Vastauksen ei tarvitse olla harkittu, vaan sitä voi lähteä kirjoittamaan ilman sen suurempaa suunnittelua tai pohdintaa. Tarvitsette vain kynän ja kumin kirjoittamista varten. Toimikaa siis paperille kirjoitetun lyhyen ohjeen mukaan. Tarvittaessa saatte lisäpaperia pyytämällä.

Tarinan kirjoittaminen ei ole koe tai muu arvioitava tehtävä, eikä ole oikeita tai vääriä vastauksia. Kirjoittamisen oikeakielisyyttä tai tarinan kiehtovuutta ei arvioida. Jokainen voi kirjoittaa omalla tyyllillään. Saatte itse päättää tarinanne pituuden. Kirjoituksenne eivät päädy missään vaiheessa yhdellekään koulun henkilökuntaan kuuluvalla. Ainoastaan minä luen tarinanne. Te pysytte minulle anonyymeina. Se tarkoittaa sitä, että en voi tietää, kuka on kirjoittanut minkäkin tarinan. Te itse ette ole tutkimuksen kohteena, vaan kirjoittamanne tarinat. Paperiin ei siis laiteta omaa nimeä.

Vastauspaperissa on kaksi ruutua. Laita raksi Kyllä-ruutuun, jos annat luvan käyttää kirjoitustasi tutkimuskäytössä. Voit kieltäytyä tutkimuksesta, jolloin kirjoittamaasi tarinaa ei käytetä tutkimuksessa. Mutta kaikki kirjoittavat tarinan. Jokaisen vastaus on tärkeä tutkimuksen kannalta.

Kirjoittamianne tarinoita säilytetään huolellisesti sähköisessä pilvipalvelussa ja kirjoittamanne tarinat tuhotaan, kun pro gradu -työni on hyväksytty eli vuoden 2021 aikana.

3. Käytettävissä oleva aika

Tarinan kirjoittamiseen on aikaa noin 30 minuuttia. Ilmoitan teille, kun kirjoitusaikaa on jäljellä enää viisi minuuttia.

4. Lomakkeiden kerääminen

Kaikki vastauspaperit kerätään lopuksi yhtä aikaa pois.

5. Kysymyksiä

Haluatteko kysyä jotain ennen kuin jaan paperit ja aloitatte kirjoittamisen? Jos sinun on vaikea päästä alkuun tai et ymmärrä mitä sinun tulisi tehdä, nosta kätesi ylös, niin tulen kertomaan lisää.

(jatkuu)

(jatkuu)

Aineistonkeruun käsikirjoitus

Sovittu ajankohta ja paikka: 6B-luokka ke 4.11.2020 klo 10–10.45 ja 6A-luokka 5.11. klo 10–10.45, *koulun nimi* 6A- ja 6B-luokkien luokahuoneet

Vastaajien arvioitu määrä: 6B-luokassa 18 oppilasta, 6A-luokassa 20 oppilasta, joista 19 osallistuu oppitunnille

Vastauskieli: suomi

Keräämisessä tarvittavat välineet: tulostetut vastauspaperit ja lisävastauspaperit (opinnäytetyöntekijä tuo), dokumenttikamera tai tietokone ja valkotaulu tutkimuksen johdannon ja ohjeistuksen esittämiseen kirjallisesti PowerPoint-esityksenä

Vastaamiseen varattu aika: yksi oppitunti eli 45 minuuttia, joka jakautuu seuraavasti: oppitunnin aloitus 5 min (opettaja), johdanto tutkimusaiheeseen 5 min (opinnäytetyöntekijä), kirjoittaminen 30 min, papereiden keräys ja lyhyt loppukeskustelu 5 min

Tutkimuslupa: Saatu johtavalta rehtorilta *ja vanhemmilta*, oppilailta kysytään aineistonkeruutilanteessa (raksi ruutuun)

Käytännön toteutuksesta

Oppilaille voi ennakoon kertoa, että luokanopettajaopiskelija tulee keräämään oppitunnille aineistoa pro gradu -tutkimukseensa ja että oppitunnilla kirjoitetaan lyhyt tarina.

Opinnäytetyöntekijä kertoo lyhyesti itsestään ja johdattelee aineiston keruuseen (ks. Opinnäytetyöntekijän luokassa pitämä johdanto aiheeseen ennen aineistonkeruuta -kappale).

Kaksi eri kehyskertomuksen versiota jaetaan vuorotellen oppilaille (joka toiselle positiivinen, joka toiselle negatiivinen kehyskertomuksen versio).

Oppilailla on mahdollisuus kysyä, jos eivät ymmärrä vastauspaperissa olevaa ohjeistusta. Jos oppilaat eivät ymmärrä, mitä käsite ympäristöongelma tarkoittaa, voi joku oppilaista selittää sen muille.

Opinnäytetyöntekijä ei selitä ympäristöongelman käsitettä.

Opinnäytetyöntekijä jää luokkaan aineistonkeruun ajaksi ja kirjaa ylös havaintojaan vastaustilanteesta: paljonko oppilaita on paikalla, kuinka innokkaasti oppilaat tarttuvat kirjoittamiseen, milloin ensimmäinen tarina on valmis, kauanko keskimäärin meni aikaa kirjoittamiseen, moniko jätti kirjoittamatta, vaikuttiko kirjoittaminen mielekkäältä, tuleeko paljon kysymyksiä ennen ja jälkeen kirjoittamisen sekä kirjoittamisen aikana.

Ennen kirjoittamisajan päättymistä kerrotaan, että aikaa kirjoittaa on vielä viisi minuuttia. Kun kirjoittamisaika on päättynyt, muistutetaan vielä laittamaan raksi Kyllä-ruutuun, jos tarinaa voi käyttää tutkimuksessa. Tämän jälkeen kaikki oppilaat palauttavat samalla kertaa vastauspaperit.

Keskustellaan lyhyesti kirjoittamisen herättämistä ajatuksista ja tunteista sekä kirjoittamiskokemuksista. Puretaan tilanteen aiheuttamaa jännitystä, epätietoisuutta ja uteliaisuutta.

Jos aihe jää mietityttämään oppilaita, voisiko opettaja tarvittaessa käsitellä oppilaiden kanssa mahdollisesti ahdistavaa aihetta eli ympäristöongelmien aiheuttamaa ahdistusta myöhemmin. Voisitte esimerkiksi jatkaa keskustelua kirjoittamisen herättämistä ajatuksista ja tunteista tai käsitellä aihetta kuvataiteessa.

Opinnäytetyöntekijä toimittaa opettajille linkin valmiiseen pro gradu -työhön vuoden 2021 aikana.

Ohjeistus kirjoittamiseen

- Kirjoita lyhyt tarina vastauspaperissa olevan ohjeen mukaisesti:
 - Vastauspaperiin on kirjoitettu tarinan alku. Hyödynnä mielikuvitustasi, eläydy tilanteeseen ja jatka paperilla annettua tarinaa.
 - Tarina voi olla kuviteltu eli sinun ei tarvitse kirjoittaa omana itsenäsi.
 - Vastauksen ei tarvitse olla harkittu eli voit lähteä kirjoittamaan ilman suurempaa suunnittelua.
 - Yritä kirjoittaa luettavalla käsialalla.
 - Tarinaa ei arvioida, eikä oikeakielisyyttä korjata. Ei ole oikeita tai vääriä vastauksia.
 - Paperiin ei laiteta omaa nimeä.
 - Laita vastauspaperiin raksi haluamaasi ruutuun eli saako tarinaa käyttää tutkimuksessa.
- Aikaa kirjoittamiseen on 30 minuuttia.
- Tarinoiden aiheena ovat nuorten, eli teidän, käsitykset omista vaikuttamismahdollisuuksista ympäristöongelmiin.
- Lisäpaperia saa pyytämällä.
- Paperit kerätään lopuksi yhtä aikaa pois.